

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**



**Τίτλος εργασίας: Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε
ενήλικο άτομο με σύνδρομο Down**

**Όνομα φοιτήτριας: Γκέκα Σταματίνα
Α.Μ: 1003012**



**1^η επιβλέπουσα καθηγήτρια: Νησιώτου Ιουλία
2^η επιβλέπουσα καθηγήτρια: Σταυρούση Παναγιώτα**

ΒΟΛΟΣ 2007



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 5482/1
Ημερ. Εισ.: 06-07-2007
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΕΑ
2007
ΓΚΕ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Αναπηρία: Έννοια και δυσκολία ορισμού.....</u>	6
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ειδική Αγωγή: Φιλοσοφία, ορισμός και σκοπός</u>	
2.1 Ορισμός Ειδικής Αγωγής.....	8
2.2 Σκοποί της Ειδικής Αγωγής.....	8
2.3 Ορισμός παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	10
2.4 Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής	11
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Νοητική Υστέρηση</u>	
3.1 Ορισμός.....	13
3.2 Αιτιολογικοί παράγοντες.....	15
3.3 Συχνότητα Νοητικής Υστέρησης.....	19
3.4 Διάγνωση- Εκτίμηση Νοητικής Υστέρησης.....	19
3.5 Ταξινόμηση των περιπτώσεων.....	20
3.6 Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με Νοητική Υστέρηση.....	24
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Χρωμοσωμικά νοσήματα.....</u>	28
4.1 Σύνδρομο Down (τρισωμία 21).....	29
4.2 Συχνότητα.....	30
4.3 Κλινική εικόνα.....	31
4.4 Αιτιολογία.....	32
4.5 Επόμενος κίνδυνος.....	32
4.6 Χαρακτηριστικά νοητικής εξέλιξης ατόμου με σύνδρομο Down.....	33
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Πλαστικότητα του εγκεφάλου.....</u>	38
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Σκοπός- Γενικές διδακτικές μέθοδοι ατόμων με σύνδρομο Down</u>	
6.1 Έννοια, φύση και σκοπός της διδακτικής και της διδασκαλίας.....	43
6.2 Χαρακτηριστικά Διδακτικής διαδικασίας.....	44
6.3 Διδακτικές μέθοδοι.....	45
6.4 Διδακτικές αρχές.....	45
6.5 Διδακτική ιεραρχία.....	46

6.6 Θεμελιώδεις διδακτικές προϋποθέσεις.....	46
6.7 Τομείς μάθησης και δεξιοτήτων των ατόμων με σύνδρομο Down.....	48

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Διαδικασία- Μέθοδοι έρευνας

7.1 Το ίδρυμα «Άσπρες Πεταλούδες».....	50
7.2 Διαδικασία έρευνας.....	51
7.2.1 Ιστορικό μαθητή.....	52
7.2.2. Φάση 1 ^η Αξιολόγηση- 1 ^η Διδασκαλία.....	52
7.2.3 Φάση 2 ^η 2 ^η Διδασκαλία.....	58
7.2.4 Φάση 3 ^η 3 ^η Διδασκαλία.....	64

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Επίλογος- Συμπεράσματα.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Βιβλιογραφία.....	75
Φωτογραφικό υλικό.....	77

Εισαγωγικό σημείωμα

Το ζήτημα το οποίο πραγματεύεται η συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία αφορά την εκπαιδευτική παρέμβαση σε ενήλικο ιδρυματοποιημένο άτομο με σύνδρομο Down. Ήταν ένα ερώτημα κατά πόσο θα ανταποκρινόταν στην εκπαιδευτική διαδικασία ένα ενήλικο άτομο και θα μπορούσε να κατακτήσει νέες συμπεριφορές και δεξιότητες. Με εφελτήριο αυτό το γεγονός σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα, στο χώρο του ιδρύματος «Άσπρες Πεταλούδες» που βρίσκεται στην πόλη του Βόλου, και επιδιώκεται να λειτουργήσει πιλοτικά. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και ημιαυτόνομης διαβίωσης σε άτομο με σύνδρομο Down.

Η εκμάθηση νέων δεξιοτήτων αποτελεί μια πρόκληση, τόσο για τον ίδιο τον παιδαγωγό όσο και για το ίδιο το διδασκόμενο άτομο, ειδικά αν απέχει χρόνια από την εκπαιδευτική διαδικασία και η στερημένη από ερεθίσματα καθημερινότητα του προσθέτει μια ακόμη δυσκολία. Το γεγονός αυτό, όμως, δεν αποτέλεσε εμπόδιο στην πραγματοποίηση των διδασκαλιών και στην διαπίστωση ανάλογων θετικών και ενθαρρυντικών συμπερασμάτων. Η ανταπόκριση του Άγγελου στο πρόγραμμα, σε όποιο βαθμό και αν επιτεύχθηκε, δείχνει πως η ικανότητα για μάθηση παραμένει, ακόμη και στην περίπτωση που υπάρχουν διάφοροι ανασταλτικοί παράγοντες ή επικρατούν αρνητικές πεποιθήσεις.

Για τη δημιουργία αυτής της εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω για την πολύτιμη βοήθεια της, την κυρία Ιουλία Νησιώτου, Παιδιάτρου, Λέκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής. Αισθάνομαι την ανάγκη να την ευχαριστήσω για τις συμβουλές της, για την καθοδήγηση της αλλά κυρίως και την ενθάρρυνση της και την συνεργασία.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τη κυρία Σταυρούση Παναγιώτα, λέκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, για την σημαντική συμβολή της.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη διοίκηση του ιδρύματος «Άσπρες Πεταλούδες» που μου παρείχε τη άδεια για να πραγματοποιήσω αυτή την εργασία και να εργαστώ στους χώρους του ιδρύματος. Ιδιαίτερα ευχαριστώ το προσωπικό και ειδικότερα τη ψυχολόγο του ιδρύματος κυρία Βεργούλια Χρύσα για τη βοήθεια της και την συνεργασία της στην εκπόνηση της εργασίας.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω θερμά, τους κηδεμόνες του Άγγελου και ιδιαίτερα τον ίδιο για τη συνεργασία του, καθώς χωρίς τη συμμετοχή του η παρούσα εργασία δε θα είχε πραγματοποιηθεί. Ο Άγγελος είναι η ζωντανή απόδειξη πως η μάθηση είναι εφικτή ακόμη και σε μη ευνοϊκές συνθήκες, αρκεί να υπάρχει θέληση και μέριμνα.

Γκέκα Σταματίνα

Βόλος, 2007

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΑΝΑΠΗΡΙΑ : ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΑ

ΟΡΙΣΜΟΥ

Οι αντιλήψεις και οι στάσεις μιας σύγχρονης και προοδευτικής κοινωνίας, όπως επιθυμούμε να λεγόμαστε, για ίση μεταχείριση και ίσα δικαιώματα όλων των πολιτών διαφέρουν από τις παλαιότερες απόψεις και πολιτικές για την ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο κοινωνικό πλαίσιο και γενικότερα τον προσδιορισμό της αναπηρίας.

Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει διάφορους ορισμούς της αναπηρίας. Πολλοί από αυτούς έχουν δοθεί από κοινωνιολόγους, άλλοι από ψυχολόγους, από γιατρούς, βιολόγους, παιδαγωγούς. Κατά τον Ποντίκη (1989), ανάπηρος είναι ο άνθρωπος από τον οποίο λείπει μια αίσθηση ή ένα μέλος του σώματος του.

Αναπηρία σύμφωνα με την ιατρική επιστήμη, είναι η ύπαρξη λειτουργικού ελλείμματος συγγενούς ή επίκτητου, κατάλοιπο αρρώστιας ή ατυχήματος. Ο όρος χρησιμοποιείται συχνά ως συνώνυμος με τον όρο μειονεξία ή μειονεκτικότητα. Εν τούτοις, η κάθε αναπηρία δεν εξελίσσεται πάντα σε μειονεξία. Αυτό, κατά τους κοινωνικούς ψυχολόγους εξαρτάται κυρίως από τη φύση και τη σοβαρότητα του προβλήματος, το βαθμό στον οποίο επηρεάζει την καθημερινή ζωή του ατόμου, καθώς και στις στάσεις των άλλων απέναντι στο συγκεκριμένο πρόβλημα. (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Η αναπηρία συνιστά μια κοινωνική πραγματικότητα, όπου διαφορετικά άτομα, με διαφορετικά βιώματα, διαφορετική εξέλιξη και κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο κατατάσσονται σε μια ενιαία κατηγορία. Θέμα κοινωνικής πραγματικότητας είναι επίσης, ότι την έννοια "αναπηρία" τη συναντάμε σε όλα τα επίπεδα, εκπαιδευτικό, κοινωνικό, οικονομικό, επαγγελματικό. Η διαφορά έγκειται στα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για να ορίσουν την έννοια "ανάπηρος" σε καθένα από τα επίπεδα αυτά. (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Επιχειρώντας μια προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας της αναπηρίας, μπορούμε να πούμε πως η αναπηρία αναφέρεται ως μια εκ γενετής ή επίκτητη σωματική ή πνευματική βλάβη ή δυσλειτουργία ή απουσία κάποιου μέλους του σώματος. Αυτή η κατάσταση μπορεί να εμποδίσει ή να περιορίσει αρκετά την ομαλή λειτουργία του ατόμου μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο. Η αναπηρία, συνήθως,

προσδιορίζει και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων αυτών, καθώς απαιτείται κατάλληλος σχεδιασμός και προσαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος και του χώρου εκπαίδευσης τους.

Σύμφωνα με τον Degener (1995), αν η αναπηρία αντιμετωπίζεται ως μια κατάσταση παρόμοια με αρρώστια ή ως μια κατάσταση αποκλειστικά σωματικής (δυσ) λειτουργίας, υπονοείται ότι η αναπηρία είναι πρόβλημα ατομικό και όχι κοινωνικό και ότι οι λύσεις που αναζητούνται ανήκουν στη σφαίρα του ατομικού και απαιτούν θεραπευτική, τεχνική και προσωπική υποστήριξη. Έτσι, δε χρειάζεται να αλλάξει ούτε η κοινωνία, ούτε το περιβάλλον. Η συνειδητοποίηση ότι οι ατομικές ικανότητες και τα προβλήματα των αναπήρων εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη συμπεριφορά, αλλά και από τα αρχιτεκτονικά και δομικά εμπόδια του περιβάλλοντος, καθώς και από την προθυμία της κοινωνίας να περιλαμβάνει τις ανάγκες των εν λόγω ατόμων σε κάθε σχεδιασμό, αποτέλεσε τον καταλύτη για τη μετατροπή του αναπηρικού κινήματος σε κίνημα για τα πολιτικά δικαιώματα των αναπήρων.

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (1981), Άτομα με Ειδικές Ανάγκες θεωρούνται όλα τα άτομα που εμφανίζουν σοβαρή μειονεξία που προκύπτει από φυσική ή διανοητική βλάβη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ, ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ

ΣΚΟΠΟΣ

Η εκπαίδευση αντανακλά την πολιτική φιλοσοφία καθώς και την ποιότητα του πολιτισμικού και οικονομικού υποβάθρου μιας συγκεκριμένης κοινωνίας. Μια δημοκρατική κοινωνία που νοιάζεται για την ευημερία και πρόοδο των πολιτών της οφείλει να παρέχει σε όλους ανεξαιρέτως τους νέους την παιδεία, που είναι ένα από τα ύψιστα αγαθά. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να του παρέχεται βοήθεια για εκπαίδευση μέχρι τα όρια των ικανοτήτων του και της θέλησης του για μάθηση.

Η υιοθέτηση μιας τέτοιας στάσης οδηγεί στην άποψη ότι παιδιά με ποικίλες μορφές δυσκολιών και αναγκών μπορούν να εκπαιδευτούν στο συνηθισμένο σχολείο, εφ' όσον εξασφαλιστούν οι αναγκαίες προϋποθέσεις και η διαμόρφωση των περιβαλλοντικών συνθηκών. Συνεπώς, το πρόβλημα στις περιπτώσεις αυτές δε βρίσκεται αποκλειστικά στο παιδί, αλλά στο σχολείο, τους εκπαιδευτικούς, την κοινωνική μέριμνα και γενικά το κοινωνικό σύστημα που οφείλει να εξασφαλίσει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και αποκατάστασης για όλα τα παιδιά. (Χρηστάκης, 2006).

2.1 Ορισμός Ειδικής Αγωγής

Η Ειδική Αγωγή, όπως αυτή ασκείται σήμερα είναι η προσπάθεια συγκέντρωσης διαφορετικών παιδαγωγικών (συχνά και θεραπευτικών) ειδικοτήτων των οποίων στόχος είναι το άτομο με ειδικές ανάγκες.

Η Ειδική Αγωγή, με την παλαιά της ονομασία "Θεραπευτική Αγωγή", ορίζεται από την Ρόζα Ιμβριώτη (1939) ως η "επιστήμη που φροντίζει για τη μόρφωση, διδασκαλία και πρόνοια για παιδιά που η σωματική τους και ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται αδιάκοπα από παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς όπως:

- αδυναμίες στις αισθήσεις (τυφλά παιδιά ή με ελλειμματική όραση, κωφά ή με ελλειμματική ακοή και κωφάλαλα).
- διαταραχή στην εξέλιξη του κεντρικού νευρικού συστήματος
- ψυχοπαθητική σύσταση, σωματικές αρρώστιες, αναπηρία, διαταραχές συμπεριφοράς (δύσκολα, απειθάρχητα παιδιά)".

Για τον Κ. Καλαντζή (1972), η Ειδική Αγωγή είναι "ένας κύκλος ειδικών χειρισμών και μεθόδων, ειδικών μορφών εργασίας, ειδικών διδακτικών περιεχομένων και υλικού, ειδικού παιδαγωγικού κλίματος και ζωής". Ο Σανσαρέλ (1986) αναφέρει ότι "η Ειδική Αγωγή είναι ένα μέτρο που λαμβάνει η πολιτεία για να εξασφαλίσει, συμπληρώνοντας την οικογένεια και συγχρόνως παίρνοντας κι άλλα μέτρα, την εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων που παρουσιάζουν αναπηρίες ή δυσκολίες"

Η Πολυχρονοπούλου (1993) αναφέρει ότι "Ειδική Αγωγή σημαίνει ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα συμπεριλαμβανομένων των μαθημάτων Φυσικής, Αισθητικής και Κοινωνικής Αγωγής, προσαρμοσμένα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τις δυσκολίες του παιδιού. Παρέχεται κατά προτίμηση μέσα στην κανονική τάξη ή, αν αυτό δεν ικανοποιεί επαρκώς τις ανάγκες του μαθητή, μέσα στο κέντρο ειδικής αγωγής, στο νοσοκομείο, στο σπίτι ή αλλού, για όσο διάστημα και όπως προβλέπει η συνεχής αξιολόγηση του παιδιού". (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Οι περισσότεροι από τους σύγχρονους ορισμούς της Ειδικής Αγωγής που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία τονίζουν ιδιαίτερα τα παρακάτω βασικά σημεία που θεωρούνται απαραίτητα για τη σωστή αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών του παιδιού.

Α) *Ειδικές συμπληρωματικές ή υποστηρικτικές υπηρεσίες*: είναι υπηρεσίες στελεχωμένες με ειδικό προσωπικό που παρέχει υποστηρικτική βοήθεια στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες για τη σωστή διάγνωση, αξιολόγηση, εκπαίδευση κι επαγγελματική τους αποκατάσταση. Οι υπηρεσίες αυτές είναι κυρίως διαγνωστικές, ιατρικές, ψυχολογικές, κοινωνικές και περιλαμβάνουν διάφορες ειδικότητες.

Β) *Ειδικά προγράμματα*: εκπαιδευτικά προγράμματα, προσαρμοσμένα στις δυνατότητες και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών και

Γ) *Ειδικοί χώροι*: χώροι κατάλληλα διαρρυθμισμένοι κι εξοπλισμένοι με ειδικά μέσα και όργανα για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών αναγκών των παιδιών.

Με βάση, λοιπόν, όσα έχουν αναφερθεί μέχρι τώρα μπορούμε να πούμε ότι Ειδική Αγωγή σημαίνει ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία που υποστηρίζεται η μπορεί να υποστηρίζεται από ειδικά προγράμματα συμπληρωματικών υπηρεσιών και μπορεί να παρέχεται σε κατάλληλα διαρρυθμισμένους κι εξοπλισμένους χώρους για την ικανοποίηση των ειδικών αναγκών του παιδιού. (Νόμος 94 142/1985, U.S.A). Με την Ειδική Αγωγή το παιδί εφοδιάζεται με τις γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για

να γίνει- μέσα στα πλαίσια των δυνατοτήτων του- ανεξάρτητο και παραγωγικό μέλος της κοινωνίας. (Πολυχρονοπούλου, 2003).

2.2 Σκοπός της ειδικής αγωγής

Σκοπός της ειδικής εκπαίδευσης είναι να προετοιμάσει το παιδί να συμμετάσχει στον ανώτερο δυνατό βαθμό σε όλα τα πεδία δράσης της κοινωνίας: πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά και πνευματικά. Να αυξήσει τις γνώσεις και τις εμπειρίες του, να καλλιεργήσει το πνεύμα και να διευκολύνει τη μετάβαση του από το σχολείο στην ενηλικίωση, την ενεργό ζωή και την αυτονομία.

Οι στόχοι της Ειδικής Αγωγής όπως αυτοί αναφέρονται στο Νόμο 1566/85, άρθρο 32, είναι:

A) η ολόπλευρη και αποτελεσματική ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών (παιδιών με ειδικές ανάγκες)

B) η ένταξη τους στην παραγωγική διαδικασία, και

Γ) η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο

Οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται με τη εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε συνδυασμό με άλλα επιστημονικά και κοινωνικά μέτρα.

Με στόχο λοιπόν την κοινή αγωγή όλων των παιδιών θεσμοθετήθηκε και η ένταξη στην Ελλάδα, γεγονός που δεν αποτέλεσε πανάκεια καθώς η εκπαιδευτική πολιτική του αποκλεισμού συνεχίστηκε με τρόπους πιο εξευγενισμένους. Το έδαφος δεν ήταν προετοιμασμένο για μια τέτοια αλλαγή – ούτε άλλωστε τα κοινωνικά δεδομένα διευκόλυναν μια τέτοια κατεύθυνση. Η *ένταξη*¹ θεσμοθετήθηκε μέσα σε ένα κλίμα στερεότυπων αντιλήψεων για την αναπηρία, σε μια κοινωνία που δεν αντέχει την αναπηρία ούτε καν αισθητικά και σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που διαμορφώνει τις υπηρεσίες του σύμφωνα με τις ανάγκες της αγοράς και χαρακτηρίζεται από ατομικισμό. (Ζώνιου-Σιδέρη,).

¹ *Ένταξη* είναι η διαδικασία κατά την οποία παρέχουμε όσο το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες για ουσιαστική συμμετοχή όλων των μαθητών στις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δραστηριότητες της γενικής τάξης ενώ ταυτόχρονα προσπαθούμε να μειώσουμε κάθε φραγμό στη μάθηση. Τα τελευταία χρόνια ένας καινούριος όρος έχει εμφανιστεί, ο όρος **inclusive** εκπαίδευση που περιφραστικά στα ελληνικά μπορεί να αποδοθεί ως η *εκπαίδευση που περιλαμβάνει όλους, που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων* ή θα μπορούσε να αποδοθεί συνοπτικά *συμπεριληπτική εκπαίδευση* ή *συνεκπαίδευση*. Η έννοια της συνεκπαίδευσης διέπεται από την αρχή ότι όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που είναι «διαφορετικοί», θεωρούνται ότι είναι αξιόσεβαστα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ως τέτοια, συμβάλλουν στις κοινωνικές δομές του σχολείου, στο αναλυτικό πρόγραμμα καθώς και διδακτικές στρατηγικές.

2.3 Ορισμός παιδιών με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες

Σύμφωνα με την πρόσφατη νομοθεσία άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται όσοι έχουν:

- α) νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα
- β) ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης και ακοής
- γ) σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας
- δ) προβλήματα λόγου και ομιλίας
- ε) ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία ή δυσαριθμησία
- στ) σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες καθώς και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης

Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης μαθητές νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μια από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής τους ζωής.

Τώρα πλέον, τείνει να χρησιμοποιείται ο όρος παιδιά με δυσκολίες ή με εκπαιδευτικές δυσκολίες γιατί, χωρίς να αποκρύπτεται η διαφορετικότητα ή η δυσκολία που εμφανίζουν σε ότι αφορά την εκπαίδευσή τους, είναι ένας όρος απαλλαγμένος από κοινωνική και συναισθηματική φόρτιση. (Χρηστάκης, 2006)

2.4 Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής (ΠΤΕΑ) ιδρύθηκε το 1993. Εντάσσεται στη Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, έχει έδρα το Βόλο, και άρχισε να λειτουργεί το Σεπτέμβριο του 1998. Το ΠΤΕΑ είναι το μοναδικό πανεπιστημιακό τμήμα Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα. Αποστολή του τμήματος είναι η επιστημονική κατάρτιση Ειδικών Παιδαγωγών για την Προσχολική και Πρώτη Σχολική Εκπαίδευση και η παραγωγή επιστημονικού και διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο του συνηθισμένου σχολείου.

Είναι αποδεκτό πλέον ότι η κοινωνική ευαισθησία προς το παιδί με ιδιαίτερες ανάγκες είναι στάση ζωής και επιβάλλει επιστημονική αναζήτηση και αντιμετώπιση. Η ίδρυση του Τμήματος αποτελεί την έμπρακτη απόδειξη του ενδιαφέροντος που έχει δείξει η Ελληνική Πολιτεία τα τελευταία χρόνια γι' αυτόν τον ιδιαίτερα ευαίσθητο και απαιτητικό χώρο. Στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματος δίνεται στους φοιτητές/τριες η δυνατότητα εκπαίδευσης στις ακόλουθες ομάδες μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες:

- Νοητική υστέρηση
- Προβλήματα ακοής
- Προβλήματα όρασης
- Αυτισμός
- Μαθησιακές δυσκολίες

Η κατάρτιση του ειδικού παιδαγωγού γίνεται σε Θεωρητικό και Πρακτικό επίπεδο. Η ειδική παιδαγωγική κατάρτιση έχει τριπλό χαρακτήρα: α) οδηγεί τον ειδικό παιδαγωγό στις δυνατότητες και ανάγκες της αυτοαγωγής του β) τον εισάγει σε ιατρικά, ψυχολογικά, νομικά και κοινωνικά θέματα με στόχο τη συνεργασία με άλλους ειδικούς, γ) δίνει τη δυνατότητα να τροποποιεί και να εξατομικεύει τις εκπαιδευτικές μεθόδους αφού τις προσαρμόσει στις ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών.

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω ο σκοπός και όραμα του τμήματος ειδικής αγωγής είναι η όσο το δυνατόν επαρκέστερη επιστημονική κατάρτιση Ειδικών Παιδαγωγών που προορίζονται να εργαστούν σε διάφορα περιβάλλοντα ένταξης και ποικίλες εκπαιδευτικές δομές. Αν η γενική αγωγή δεν έχει ηλικιακούς φραγμούς στην παροχή εκπαίδευσης αλλά υποστηρίζει τη δια βίου εκπαίδευση και συνεχή επιμόρφωση, η ειδική αγωγή απευθύνεται σε άτομα με ειδικές ανάγκες χωρίς να είναι αποκλειστικό κριτήριο η ηλικία του ατόμου, αλλά οι ανάγκες και οι ιδιαίτερες δυνατότητες του. Βασικός και πρωταρχικός στόχος της ειδικής αγωγής αποτελεί η βελτίωση της ποιότητας ζωής του ατόμου με ειδικές ανάγκες, η προσπάθεια ένταξης του στο κοινωνικό πλαίσιο, η λειτουργικότητα του μέσα σε αυτό και η μεγαλύτερη δυνατή αυτονομία του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ

3.1 Ορισμός

Ο όρος νοητική καθυστέρηση, μολονότι συναντάται ακόμα και σε γραπτά κείμενα 2500 ετών δεν έχει μέχρι σήμερα καθοριστεί σαφώς. Αν και τις τελευταίες τρεις δεκαετίες φαίνεται να αποσαφηνίζεται η έννοια, δεν έχει βρεθεί ακόμα ένας ορισμός που να είναι γενικά αποδεκτός. Αυτό συνάγεται από την απουσία μιας σαφούς περιγραφής και από το πλήθος των όρων που έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς, για να περιγραφούν οι διάφορες καταστάσεις που χαρακτηρίζουν τα παιδιά με νοητική υστέρηση. Τέτοιοι όροι είναι , για παράδειγμα, οι ακόλουθοι: "ιδιωτεία", "άνοια", "ολιγοφρένεια", "νοητική αδυναμία", "νοητική ανεπάρκεια", "παραφροσύνη", "νοητική μειονεξία", "νοητική καθυστέρηση", κ.α (Χρηστάκης, 2006)

Η καθιέρωση ενός γενικού ορισμού για τη νοητική καθυστέρηση παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες. Οι κυριότεροι λόγοι είναι, πρώτα, ότι η νοητική καθυστέρηση δεν είναι μια ιδιαίτερη παθολογική κατάσταση για να μπορέσουμε να απαριθμήσουμε τα σημαντικά χαρακτηριστικά της και στη συνέχεια να τα ενσωματώσουμε σε ένα ενιαίο ορισμό, αλλά ένας γενικός όρος που περιλαμβάνει πλήθος ανομοιογενών παθολογικών περιπτώσεων.

Δεύτερον, το πρόβλημα του καθορισμού της νοητικής καθυστέρησης περιπλέκεται περισσότερο, γιατί με το πρόβλημα αυτό ασχολούνται διάφορες επιστημονικές ειδικότητες, όπως ψυχολόγοι, ιατροί, βιολόγοι, κοινωνιολόγοι, παιδαγωγοί. Όπως είναι φυσικό, κάθε ειδικός εντοπίζει το ενδιαφέρον του σε ορισμένες μονάχα διαστάσεις του προβλήματος και ορίζει τη νοητική καθυστέρηση σύμφωνα με το δικό του προσανατολισμό και τη εκπαίδευση του, χρησιμοποιώντας ορολογία της ειδικότητας του και περιγραφή που εξυπηρετεί τον τομέα του.

Τρίτον, οι θεωρίες για τη φύση της νοημοσύνης, τη δομή της, την πορεία της εξέλιξης της και για το πόσο αυτή υπόκειται σε αλλαγές έχουν προκαλέσει ατελείωτες διαμάχες, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται παρερμηνείες και σύγχυση. (Παρασκευόπουλος, 1979)

Για να ικανοποιηθούν όλες αυτές οι διαφορετικές τάσεις και σκοποί απαιτείται ένας πολυδιάστατος ορισμός που να περιλαμβάνει κριτήρια για ποικίλους παράγοντες.

Ο Βρετανός γιατρός Tregold (1937) ορίζει τη νοητική υστέρηση ως μια κατάσταση ανεπαρκούς νοητικής ανάπτυξης, σε βαθμό που να καθιστά το άτομο ανίκανο να προσαρμοστεί στο κοινωνικό περιβάλλον και να επιβιώσει χωρίς επίβλεψη, έλεγχο και εξωτερική βοήθεια. (Παρασκευόπουλος, 1979, Μπάρδης, 1985, Χρηστάκης, 2006).

Άλλος ορισμός που έτυχε ιδιαίτερης προσοχής κατά το παρελθόν είναι του Αμερικάνου ψυχολόγου Doll (1941) που θεωρεί ότι η νοητική υστέρηση αναφέρεται σε μια κατάσταση ανεπαρκούς κοινωνικής προσαρμογής, η οποία είναι παρούσα κατά τη γέννηση ή εμφανίζεται κατά την πρώτη παιδική ηλικία και οφείλεται σε κάποια εξελικτική αναστολή, λόγω οργανικών αιτιών. Η κατάσταση αυτή είναι ανίατη είτε εφαρμόζουμε θεραπευτική αγωγή είτε κατάλληλη άσκηση. (Παρασκευόπουλος, 1979, Πολυχρονοπούλου, 2003, Χρηστάκης 2006). Με τον ορισμό αυτό καθιερώθηκαν και έξι βασικά σημεία/κριτήρια για τη διάγνωση της νοητικής υστέρησης:

1. ανεπαρκής κοινωνική προσαρμογή
2. ανεπαρκής νοητική ανάπτυξη
3. κοινωνική ανεπάρκεια κατά την ώριμη ηλικία
4. εμφάνιση της κατά τη γέννηση ή την πρώτη παιδική ηλικία
5. ύπαρξη οργανικών αιτιών
6. συνύπαρξη της με το άτομο σε όλη του τη ζωή

Μερικά βέβαια από αυτά τα κριτήρια αμφισβητούνται σήμερα καθώς συχνά το άτομο με ΝΥ με κατάλληλη εκπαίδευση μπορεί να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες σε τέτοιο βαθμό, ώστε να επιτύχει ικανοποιητική κοινωνική προσαρμογή ενώ αντίθετα άτομα χωρίς ΝΥ συχνά αποτυγχάνουν στην κοινωνικοποίηση τους.

Ο Sidney Bijou ορίζει τη νοητική υστέρηση ως το αποτέλεσμα των καταστάσεων εκείνων που εμποδίζουν, μειώνουν ή καθυστερούν την ανάπτυξη αποτελεσματικών τρόπων αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Παραδέχεται ότι οι βιοιατρικές βλάβες και μειονεξίες δημιουργούν σοβαρές αναπηρίες και προβλήματα, αλλά ισχυρίζεται ότι οι φτωχές κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες περιορίζουν το ρεπερτόριο συμπεριφοράς ενός ατόμου, σε επίπεδο αναπηρίας. (Bijou & Dunitz-Johnson, 1981, Πολυχρονοπούλου, 2004).

Κοινωνιολόγοι ερευνητές όπως η Jane Mercer (1973) υποστηρίζουν ότι η νοητική υστέρηση είναι ένα κοινωνιολογικό φαινόμενο και ότι η ετικέτα "νοητικά καθυστερημένος" είναι μια κοινωνική θέση που αποκτά το άτομο μέσα στο σύγχρονο κοινωνικό σύστημα. Ο Marc Gold (1980) που υποστηρίζει πως η νοητική καθυστέρηση πρέπει να εκλαμβάνεται περισσότερο ως αποτυχία της σύγχρονης κοινωνίας να παράσχει επαρκή εκπαίδευση και κατάλληλη υποστήριξη, παρά ως μειονέκτημα του ίδιου του ατόμου.

Ο ορισμός που έγινε δεκτός τα τελευταία χρόνια από τους περισσότερους ειδικούς είναι αυτός που διατυπώθηκε από τον Αμερικάνικο Σύνδεσμο Νοητικής Καθυστέρησης (A.A.M.D- American Association on Mental Deficiency), τον μεγαλύτερο οργανισμό στο χώρο της νοητικής υστέρησης σε διεθνή κλίμακα. Ο ορισμός αυτός διατυπώθηκε αρχικά το 1959 (Heber, R. 1977), αναθεωρήθηκε το 1983 (Grossman, H. 1983) και διατυπώθηκε τελικά ως εξής:

Η νοητική υστέρηση αναφέρεται σε μια γενική νοητική ικανότητα κάτω από το μέσο όρο, που συνοδεύεται από ελλείψεις στην προσαρμοστική συμπεριφορά και εκδηλώνεται κατά τη διάρκεια της εξελικτικής περιόδου του ατόμου. (Παρασκευόπουλος, 1979, Κυπριωτάκης, 2000, Πολυχρονοπούλου 2003, 2004, Χρηστάκης, 2006).

Η περίοδος της ανάπτυξης κατά την οποία μπορεί να εκδηλωθεί η νοητική υστέρηση θεωρείται πως αρχίζει τη στιγμή της γέννησης και τελειώνει στην ηλικία των 16 ή 18 χρόνων. Αν η νοητική καθυστέρηση παρουσιαστεί αργότερα, το πρόβλημα αναφέρεται σε έκπτωση των νοητικών λειτουργιών, αλλά δε χαρακτηρίζεται ως νοητική υστέρηση. Η νοητική ανάπτυξη του παιδιού δεν είναι μόνο βραδεία, αλλά και ελλιπής. Αυτό σημαίνει ότι οι νοητικές ικανότητες δε θα φτάσουν ποτέ το επίπεδο του παιδιού με φυσιολογική νοημοσύνη. (Πολυχρονοπούλου, 2003, Χρηστάκης 2006).

3.2 Αιτιολογικοί παράγοντες νοητικής υστέρησης

Τα αίτια της νοητικής καθυστέρησης είναι πολυάριθμα και ποικίλα και αυτό γιατί η νοητική καθυστέρηση αποτελεί ένα σύμπτωμα, το οποίο συνοδεύει ή είναι επακόλουθο ποικίλων και πολυάριθμων ασθενειών και βλαπτικών καταστάσεων. (Παρασκευόπουλος, 1979).

Οι παράγοντες που προκαλούν τη νοητική υστέρηση είναι πολλοί και παρά την επιστημονική πρόοδο πολλοί από αυτούς παραμένουν άγνωστοι. (Παρασκευόπουλος, Ι, Χρηστάκης, Κ, 1972). Η ταξινόμηση των αιτιολογικών παραγόντων σε κατηγορίες είναι δύσκολη καθώς για τη νοητική υστέρηση μπορεί να ευθύνονται περισσότερες από μια αιτίες.

Η ταξινόμηση αυτή διακρίνει (Παρασκευόπουλος, 1979) :

- γενετικούς παράγοντες, οι οποίοι είναι παρόντες από τη στιγμή της σύλληψης και έχουν σχέση με την κληρονομικότητα
- περιβαλλοντικούς, οι οποίοι εντοπίζονται στο περιβάλλον του παιδιού και επεμβαίνουν κατά την περίοδο της κύησης, του τοκετού και μετά τον τοκετό, από τη βρεφική ηλικία μέχρι την ωρίμανση του ανθρώπου.

Η ταξινόμηση των αιτιών νοητικής υστέρησης που προτείνει ο Αμερικάνικος Σύνδεσμος για τη Νοητική Υστέρηση περιλαμβάνει (Grossman, 1983):

- λοιμώξεις και δηλητηριάσεις
- εγκεφαλικά ή άλλα τραύματα
- διαταραχές του μεταβολισμού της θρέψης
- σοβαρές εγκεφαλικές ασθένειες
- χρωμοσωμικές ανωμαλίες
- δυσκολίες κατά την κύηση
- ψυχικές διαταραχές
- άγνωστες προγεννητικές επιδράσεις
- διάφορες μη ταξινομούμενες περιβαλλοντικές επιδράσεις

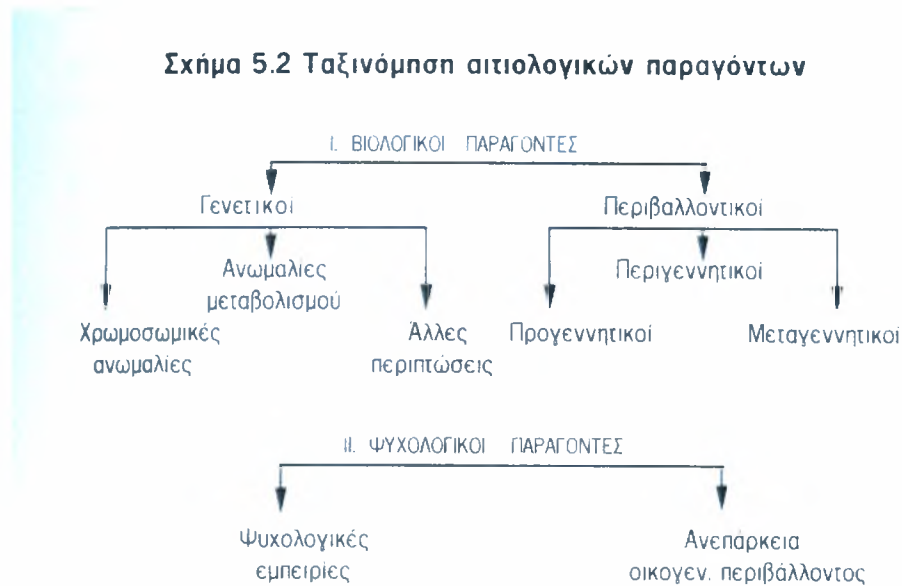
Η ταξινόμηση του Κυπριωτάκη (1985) περιλαμβάνει:

- γενετικούς παράγοντες
- παράγοντες που επιδρούν στο ενδομήτριο περιβάλλον
- βλάβες την ώρα του τοκετού
- μεταγεννητικούς παράγοντες: τραυματισμοί, ασθένειες ή διαταραχές, διατροφή και διαβίωση, άμεσο κοινωνικό περιβάλλον, απουσία γονέων .

Μια άλλη ταξινόμηση, που φαίνεται να αντανάκλα τα δεδομένα των τελευταίων απόψεων και μελετών, περιλαμβάνει δυο ομάδες παραγόντων:

- βιολογικοί παράγοντες
- ψυχολογικοί παράγοντες

Κάθε μια από τις ομάδες αυτές υποδιαιρείται σε μικρότερες ομάδες παραγόντων όπως δείχνει και το παρακάτω σχήμα (Μπάρδης, 1985, Χρηστάκης, 2006):



Γενετικοί παράγοντες

Υπάρχουν πριν τη σύλληψη και οφείλονται κυρίως σε ανωμαλίες των χρωμοσωμάτων ή του μεταβολισμού.

Α) Χρωμοσωμικές ανωμαλίες: το ανθρώπινο κύτταρο περιέχει 46 ζεύγη χρωμοσωμάτων ταξινομημένα σε 23 ζεύγη. Εξαιρούνται το ωάριο και το σπερματοζωάριο (γαμέτες, γεννητικά κύτταρα) που περιέχουν το καθένα 23 χρωμοσώματα. Μερικές φορές, κατά τη διαδικασία της μείωσης (παραγωγή γαμέτων) συμβαίνει να γίνει λανθασμένη κατανομή των χρωμοσωμάτων, με αποτέλεσμα να διαφοροποιείται ο αριθμός τους ή η μορφή και το μέγεθος ενός χρωμοσώματος. Οι συνηθέστερες από τις χρωμοσωμικές ανωμαλίες είναι οι τρισωμίες (κυρίως στο 21^ο ζεύγος).

Β) Διαταραχές μεταβολισμού: πρόκειται για γονιδιακές βλάβες που μπορεί να έχουν σαν συνέπεια να μην παράγονται τα ένζυμα που χρειάζονται για την κανονική κατασκευή και λειτουργία του οργανισμού ή να παράγονται παθολογικές πρωτεΐνες, διαφορετικές από αυτές που θεωρούνται κανονικές για τον άνθρωπο. Από αυτές τις διαταραχές οι πιο γνωστές είναι οι φαινυλκετονουρία ή P.K.U , η γαλαζοκταιμία, ο κρετινισμός (συγγενής υποθυρεοειδισμός), κτλ. (Χρηστάκης, 2006, Πολυχρονοπούλου, 2003, Παρασκευόπουλος, 1979).

Η κληρονομικότητα

Πολλές από τις αιτίες που προκαλούν νοητική υστέρηση δεν είναι ακόμη γνωστές. Ένας παράγοντας, ο οποίος ευθύνεται, χωρίς να γνωρίζουμε σε τι ποσοστό, είναι η κληρονομικότητα. Αυτό προκύπτει από το ιστορικό πολλών περιπτώσεων ατόμων με ΝΥ. (Χρηστάκης, 2006). Η κληρονομικότητα, η μεταβίβαση δηλαδή ιδιοτήτων από τους γονείς στο παιδί, οφείλεται σε γενετικούς παράγοντες. Έρευνες στο γενεαλογικό δέντρο ατόμων με νοητική ανεπάρκεια επιβεβαιώνουν το ρόλο της κληρονομικότητας. Υπολογίζεται ότι οι πιθανότητες για μεταβίβαση της διαταραχής είναι επικίνδυνα μεγάλες όταν παρουσιάζει νοητική καθυστέρηση ο ένας μόνο από τους γονείς ενώ γίνονται απαγορευτικές όταν πάσχουν και οι δυο γονείς. (Κυπριωτάκης, 2000).

Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Στην ομάδα αυτή περιλαμβάνονται οι: *Προγεννητικοί παράγοντες*,

Περιγεννητικοί παράγοντες

Μεταγεννητικοί παράγοντες

1. οι προγεννητικοί παράγοντες διακρίνονται σε παράγοντες που επενεργούν πριν από τη σύλληψη και παράγοντες που επενεργούν κατά την περίοδο της κύησης.

Έχουν σχέση με τη κληρονομικότητα, καθώς και σχετικοί με τη υγεία των γονιών, δηλαδή διάφορες μολυσματικές ασθένειες (συγγενείς λοιμώξεις), ιοί, αλκοολισμός, δηλητηριάσεις, ασυμβατότητα Rhesus κ.α

2. οι περιγεννητικοί παράγοντες δρουν κατά τη διάρκεια του τοκετού με αρνητικές επιδράσεις στην ψυχοσωματική ανάπτυξη του παιδιού. Κατά τον τοκετό μπορεί να συμβούν κυρίως εγκεφαλικά τραύματα ή περιγεννητική ασφυξία.
3. οι μεταγεννητικοί παράγοντες κατά την βρεφική και πρώτη παιδική ηλικία μπορούν να προκαλέσουν νοητική υστέρηση: τραυματισμοί, ασθένειες και λοιμώξεις του εγκεφάλου, δηλητηριάσεις, κακή διατροφή και διαβίωση, ψυχολογικά τραύματα, ανεπάρκεια οικογενειακού περιβάλλοντος ή πολιτισμικά αποστερημένο περιβάλλον. - *εξέλιξη ανάπτυξης*
(Χρηστάκης, 2006, Πολυχρονοπούλου, 2003, Κυπριωτάκης, 2000, Παρασκευόπουλος, 1979).

3.3 Συχνότητα Νοητικής Υστέρησης

Η νοητική υστέρηση κατατάσσεται στην κατηγορία των μεγαλύτερων κοινωνικών, οικονομικών και εθνικών προβλημάτων υγείας των προηγμένων χωρών. Συστηματικές έρευνες για τον καθορισμό της συχνότητας της νοητικής υστέρησης στο γενικό πληθυσμό έχουν διενεργηθεί σε πλείστες χώρες, αλλά κατέληξαν σε εκτιμήσεις που διαφέρουν αρκετά μεταξύ τους. Ακόμη και σήμερα υφίσταται αυτή η διακύμανση γιατί τα αποτελέσματα των επιδημιολογικών ερευνών επηρεάζονται από παράγοντες όπως είναι η ηλικία και το φύλο των ατόμων του δείγματος, η κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, οι μέθοδοι συλλογής των δεδομένων, ο ορισμός του προβλήματος, καθώς η νοητική καθυστέρηση δεν είναι μια ιδιαίτερη ασθένεια αλλά ένα σύμπτωμα. Στις περισσότερες πάντως χώρες, αναφέρονται ποσοστά που κυμαίνονται γύρω στο 3% του γενικού πληθυσμού. (Παρασκευόπουλος, 1979, Πολυχρονοπούλου, 2003).



3.4 Διάγνωση- εκτίμηση νοημοσύνης

Η διάγνωση της νοητικής υστέρησης είναι έργο πολύπλοκο και δύσκολο. Απαιτεί ειδική εκπαίδευση, κλινική πείρα και επιπλέον χρήση επιστημονικών μέσων.

Έχουν κατασκευαστεί και χρησιμοποιούνται πλήθος ψυχομετρικών κλιμάκων για τη μέτρηση και την αξιολόγηση, της προσωπικότητας, των ενδιαφερόντων, των ειδικών ικανοτήτων, της σχολικής επίδοσης, κ.τ.ο. (Παρασκευόπουλος, 1979).

Προκειμένου λοιπόν να διαγνωστεί ένα άτομο ως νοητικά καθυστερημένο, πρέπει να εκτιμηθεί η νοημοσύνη και η προσαρμοστική του συμπεριφορά. Υπάρχουν πολλά τεστ για τη μέτρηση της νοημοσύνης, άλλα ομαδικά και άλλα ατομικά. Από τα πιο γνωστά τεστ νοημοσύνης είναι η κλίμακα Binet-Simon για παιδιά 2-12 ετών και οι κλίμακες Wechsler για παιδιά σχολικής και προσχολικής ηλικίας. (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Τα τεστ νοημοσύνης μετρούν δυο βασικές και κατηγορίες διεργασιών: α) διεργασίες που αναφέρονται στη λεκτική νοημοσύνη (χρήση γλώσσας και αριθμητικών συμβόλων, ορισμοί εννοιών, κ.α) και β) διεργασίες που αναφέρονται στην πρακτική νοημοσύνη (χειρισμός αντικειμένων, συντονισμός ματιού και χεριού, διάκριση σχημάτων, χρωμάτων και μεγεθών, κ.α). Η επίδοση στα τεστ γενικής νοημοσύνης εκφράζεται αριθμητικά με δυο ψυχομετρικούς δείκτες: τη νοητική ηλικία και το νοητικό πηλίκο. Στις παραπάνω κλίμακες ο δείκτης νοημοσύνης του ατόμου καθορίζεται αφού διαιρεθεί η πνευματική ηλικία (το επίπεδο ηλικίας στο οποίο λειτουργεί το άτομο) με τη χρονολογική ηλικία και πολλαπλασιαστεί με το 100 παραλείποντας την υποδιαστολή. (Παρασκευόπουλος, 1979).

3.5 Ταξινόμηση των περιπτώσεων

Σύμφωνα με όσα έχουν αναφερθεί για τη φύση, την έννοια και τον ορισμό της νοητικής καθυστέρησης γίνεται εύκολα κατανοητό γιατί ο εν λόγω ορισμός καλύπτει μια ανομοιογενή ομάδα ατόμων που διαφέρουν κυρίως μεταξύ τους στο βαθμό της καθυστέρησης, στις αιτίες του προβλήματος και στη συμπεριφορά. Περισσότερα από 23 συστήματα ταξινόμησης έχουν προταθεί για το σχηματισμό ομοιογενών ομάδων με σκοπό τη διευκόλυνση του κοινωνικού προγραμματισμού, της έρευνας και της διδασκαλίας. Τα περισσότερα από αυτά έχουν προσεγγίσει το πρόβλημα με κριτήριο τη σοβαρότητα της μειονεξίας, την αιτιολογία και τη συχνότητα των συμπτωμάτων ή του συνδρόμου. (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Ταξινόμηση με βάση το δείκτη νοημοσύνης

Το σύστημα ταξινόμησης που έχει γίνει περισσότερο αποδεκτό τα τελευταία χρόνια σε ευρεία κλίμακα είναι του Αμερικάνικο Συνδέσμου Νοητικής Υστέρησης:

Επίπεδα νοητικής υστέρησης με βάση το δείκτη νοημοσύνης	
Επίπεδο νοητικής υστέρησης	Δ.Ν
Ελαφρά Ν.Υ	50-55 μέχρι 70
Μέτρια Ν.Υ	35-40 μέχρι 50-55
Σοβαρή Ν.Υ	20-25 μέχρι 35-40
Βαριά Ν.Υ	Κάτω από 20-25
Απροσδιόριστη Ν.Υ	

Ελαφρά νοητική υστέρηση

Όπως φαίνεται και στον πίνακα τα παιδιά με ελαφρά νοητική υστέρηση έχουν δείκτη νοημοσύνης 50-55 έως 70 κι αποτελούν τουλάχιστον το 85% του πληθυσμού που παρουσιάζει το συγκεκριμένο πρόβλημα. Τα παιδιά αυτά έχουν την ικανότητα να αναπτυχθούν ικανοποιητικά σε τρεις βασικούς τομείς της μάθησης και της συμπεριφοράς:

Α. Να κατανοήσουν τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου ή τουλάχιστον των περισσότερων τάξεων του δημοτικού.

Β. Να προσαρμοστούν κοινωνικά σε σημείο που να μπορούν να κινηθούν ανεξάρτητα μέσα στην κοινότητα

Γ. Να εκπαιδευτούν σε ένα επάγγελμα που να τους επιτρέψει να συντηρήσουν τον εαυτό τους ή την οικογένειά τους.

Το παιδί με την ελαφρά νοητική καθυστέρηση δεν εντοπίζεται συνήθως στην προσχολική ηλικία. Όταν όμως η ικανότητα για μάθηση αποβαίνει απαραίτητη προϋπόθεση για τη σχολική πρόοδο κι αποτελεί σημαντικό μέρος των κοινωνικών απαιτήσεων και προσδοκιών, τα προβλήματα μάθησης που αντιμετωπίζει το παιδί στο σχολείο εκλαμβάνονται συχνά ως νοητική υστέρηση. Οι δυσκολίες αυτές οφείλονται συχνά σε αρνητικές περιβαλλοντικές καταστάσεις ή είναι το αποτέλεσμα συνδυασμού γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Στην πλειοψηφία τους

προέρχονται από οικογένειες χαμηλού μορφωτικού και κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Στις περισσότερες περιπτώσεις ελαφράς καθυστέρησης δεν βρίσκεται σαφής αιτιολογία... (Πολυχρονοπούλου, 2003, 2004).

Μέτρια νοητική υστέρηση

Τα άτομα με μέτρια νοητική υστέρηση έχουν δείκτη νοημοσύνης μεταξύ 35-50 ή 55 κι αποτελούν το 7-10% του πληθυσμού των νοητικά καθυστερημένων. Η ΝΥ οφείλεται συνήθως σε νευρολογικές, ενδοκρινολογικές ή μεταβολικές διαταραχές, γενετικές ανωμαλίες, κλπ. Γι' αυτό στις περισσότερες περιπτώσεις τα άτομα αυτά έχουν "ξεχωριστά" φυσικά χαρακτηριστικά. Συχνά "φαίνονται διαφορετικά", έχουν σοβαρή καθυστέρηση στην κατάκτηση των αναπτυξιακών επιτευγμάτων και αναγνωρίζονται στη βρεφική ή πρώτη παιδική ηλικία. Είναι ικανά:

A. να αποκτήσουν τις στοιχειώδεις σχολικές γνώσεις, όπως ανάγνωση, γραφή απλών λέξεων, φράσεων ή μικρών κειμένων ή απλές αριθμητικές έννοιες που θα διευκολύνουν την καθημερινή τους ζωή με το να διαβάζουν πινακίδες, να μετρούν κλπ.

B. να επιτύχουν κάποιο βαθμό κοινωνικής υπευθυνότητας, ν' αποκτήσουν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, αυτοπροστασίας, να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του σπιτιού ή της γειτονιάς, να σέβονται την περιουσία και τα δικαιώματα των άλλων και να συνεργάζονται.

Γ. να ασκηθούν σε ένα απλό επάγγελμα και να μπορούν να εργαστούν σε κάποιο προστατευμένο περιβάλλον ή να κάνουν κάποια άλλη στερεότυπη δουλειά με εποπτεία. (Πολυχρονοπούλου, 2003, 2004).

Σοβαρή νοητική υστέρηση

Τα άτομα με σοβαρή νοητική υστέρηση αποτελούν το 3-5% του πληθυσμού με ΝΥ και έχουν δείκτη νοημοσύνης μεταξύ 20 και 35-40. Φαίνονται συνήθως διαφορετικά από τα άλλα παιδιά και παρουσιάζουν σε μεγάλο ποσοστό πολλαπλές μειονεξίες όπως εγκεφαλική παράλυση, απώλεια όρασης, ακοής, συναισθηματικές διαταραχές, κα. Χρειάζονται εντατική εκπαίδευση σε θέματα κοινωνικής επάρκειας κι αυτοεξυπηρέτησης, η οποία συχνά παρέχεται σε ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες. Τα προγράμματα που καταρτίζονται για τα παιδιά και τους ενήλικες με σοβαρή ΝΥ

στοχεύουν στην κοινωνική προσαρμογή τους σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον. (Πολυχρονοπούλου, 2003, 2004)

Βαριά νοητική υστέρηση

Αποτελούν το 1% ή ακόμα μικρότερο ποσοστό των παιδιών με νοητική υστέρηση και ο δείκτης νοημοσύνης τους είναι κάτω από το 20-25. Η βοήθεια σε κατάλληλο περιβάλλον είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη και αξιοποίηση του χαμηλού δυναμικού αυτών των παιδιών.

Ταξινόμηση με βάση τους διδακτικούς σκοπούς

Μια ταξινόμηση για καθαρά διδακτικούς σκοπούς είχε προταθεί από τον Samuel A. Kirk. Οι κατηγορίες που περιλαμβάνει η ταξινόμηση αυτή είναι: 1) οι εκπαιδεύσιμοι, 2) οι ασκήσιμοι, 3) οι ιδιώτες.

Οι εκπαιδεύσιμοι αποτελούν την ανώτερη βαθμίδα νοητικώς καθυστερημένων με νοητικό πηλίκο περίπου 50 και 75. Είναι ικανοί να αποκτήσουν τις συνήθειες σχολικές γνώσεις και δεξιότητες σε βαθμό που να μη θεωρούνται αναλφάβητοι. Ακόμη μπορούν να αποκτήσουν κοινωνικές και επαγγελματικές δεξιότητες, να ενταχθούν στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και να ζήσουν κοινωνικά και οικονομικά ανεξάρτητοι (μερικά ή ολικά).

Οι ασκήσιμοι αποτελούν τη μέση βαθμίδα των νοητικώς καθυστερημένων με νοητικό πηλίκο περίπου μεταξύ 25 και 50. Δεν είναι ικανοί να αποκτήσουν τις συνήθειες σχολικές γνώσεις και δεξιότητες, εκτός από μεμονωμένες λέξεις ή απλές φράσεις και απλές αριθμητικές έννοιες. Μπορούν να ασκηθούν σε δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης. Οι ασκήσιμοι απαιτούν συνεχή φροντίδα, εποπτεία και οικονομική υποστήριξη.

Οι ιδιώτες δεν μπορούν ουσιαστικά να ωφεληθούν από οποιαδήποτε μορφή αγωγής ή άσκησης. Οι ιδιώτες δεν είναι σε θέση να μάθουν ακόμα και τις απλούστερες δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και απαιτούν συνεχή θεραπεία και μέριμνα. (Παρασκευόπουλος, 1979).

Σύμφωνα με τις νέες τάσεις στο χώρο της Ειδικής Αγωγής δεν αναφερόμαστε πλέον στο νοητικά καθυστερημένο άτομο χρησιμοποιώντας τους όρους "εκπαιδεύσιμο" ή "ασκήσιμο", αλλά τους όρους "ελαφρά", "μέτρια", "σοβαρά" καθυστερημένο άτομο. Οι πρώτοι όροι –σε αντίθεση με τους δεύτερους- καθιέρωναν την αντίληψη ότι άλλα παιδιά είναι εκπαιδεύσιμα και άλλα όχι, απορρίπτοντας έτσι

την αξία της εκπαίδευσης με την ευρεία της έννοια, το δικαίωμα του κάθε παιδιού για εκπαίδευση, καθώς και τη σύγχρονη αντίληψη πως κανένα παιδί και κανένα άτομο δεν είναι μη εκπαιδεύσιμο. (Πολυχρονοπούλου, 2003).

3.6 Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με νοητική υστέρηση

Τα άτομα με νοητική υστέρηση παρουσιάζουν πολλές και σημαντικές διατομικές και ενδοατομικές διαφορές και συγκροτούν μια ανομοιογενή ομάδα, με μεγάλη ποικιλία εκφράσεων. Τα αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με τις ικανότητες και τις ανεπάρκειες τους, τα ψυχολογικά και τα συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά τους, πρέπει να γενικεύονται με ιδιαίτερη προσοχή. Αυτό συνεπάγεται πως κάθε νοητικά καθυστερημένο άτομο πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια ξεχωριστή κα μοναδική προσωπικότητα με ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, προβλήματα και ανάγκες.

Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά

Τα παιδιά και οι νέοι με ΝΥ παρουσιάζουν περισσότερα ελαττώματα, βλάβες και ανεπάρκειες στα αισθητήρια όργανα και στο συντονισμό των κινήσεων τους σε σύγκριση με τα παιδιά της ηλικίας τους. Η συχνότητα εμφάνισης των προβλημάτων αυτών είναι ανάλογη με το βαθμό υστέρησης. Δυσκολίες παρουσιάζουν, επίσης συχνά, στις αντιληπτικές λειτουργίες, στις μνημονικές λειτουργίες, στη γλωσσική ανάπτυξη και στον οπτικοκινητικό συντονισμό. Ιδιαίτερα σοβαρές είναι οι διαταραχές ανώτερων νοητικών λειτουργιών όπως η σκέψη, η κρίση, ο συλλογισμός και η δημιουργική σκέψη. (Χρηστάκης, 2002)

Σωματική ανάπτυξη: με εξαίρεση τις περιπτώσεις των ατόμων που η αιτία της ΝΥ είναι οργανική, η ανάπτυξη ως προς το ύψος και το βάρος, είναι κανονική ή διαφέρει ελάχιστα από άλλα άτομα. Ωστόσο παρατηρείται μεγαλύτερη συχνότητα στις διαταραχές της όρασης, της ακοής και του οπτικοκινητικού συντονισμού.

Νοητική ανάπτυξη: δεν είναι μόνο βραδεία αλλά και ελλιπής. Όταν φτάσουν στην πλήρη ωρίμανση τα άτομα με ελαφρά ΝΥ έχουν νοητική ηλικία 8-12 ετών. Είναι προφανές ότι τα άτομα με σοβαρότερη ΝΥ υπολείπονται ακόμη περισσότερο. Στα παιδιά με σοβαρή καθυστέρηση η ανάπτυξη τους σταματά στο προενοιακό στάδιο.

Γλωσσική ανάπτυξη: τα άτομα με ΝΥ έχουν φτωχό λεξιλόγιο και δύσκολη επικοινωνία. Συχνά παρουσιάζουν δυσκολία στην ομιλία. Ωστόσο, με κατάλληλα εκπαιδευση κατορθώνουν τελικά να ανταποκρίνονται στις βασικές απαιτήσεις της ζωής. (Χρηστάκης, 2006). Έχουν γενικές γλωσσικές ελλείψεις και ειδικά προβλήματα στην κατανόηση και χρήση της γλώσσας που παρεμποδίζουν την ανάπτυξη τους στο γνωστικό, κοινωνικό και συμπεριφοριστικό τομέα. Η έκταση και ο βαθμός των γλωσσικών προβλημάτων εξαρτάται από το βαθμό της νοητικής υστέρησης. (Πολυχρονοπούλου, 2003, 2004).

Συμπεριφορά: σε σύγκριση με άλλα παιδιά της ηλικίας τους, παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς. Λόγω ανεπάρκειας των γνωστικών τους λειτουργιών, δυσκολεύονται να επιλέγουν κατάλληλους τρόπους και στρατηγικές επίλυσης των καθημερινών τους προβλημάτων και συχνά γίνονται αντικείμενο εμπαιγμού και χλεύης από το περιβάλλον τους. Συνέπεια αυτών των ανεπαρκειών είναι η δυσκολία προσαρμογής στο περιβάλλον και στη μάθηση, η μειωμένη αυτοεκτίμηση, το άγχος, η ευερεθιστικότητα, η έλλειψη προσοχής, η επιθετικότητα κ.τ.ο. (Χρηστάκης, 2006). «...Βιολογικοί παράγοντες που συνδέονται με το ίδιο το γεγονός της μειωμένης νοητικής δυνατότητας και συχνά δυσμενείς ψυχοκοινωνικοί παράγοντες, μέσα από ποικίλους συνδυασμούς και αλληλεπιδράσεις, καθιστούν τα καθυστερημένα άτομα πιο ευάλωτα στις ψυχικές διαταραχές ». (Καραντάνος, 1992).

Μαθησιακά χαρακτηριστικά

Το πιο φανερό χαρακτηριστικό των ατόμων με νοητική υστέρηση είναι η μειωμένη ικανότητα για μάθηση. Η ανάπτυξη τους ακολουθεί τα ίδια εξελικτικά στάδια με εκείνα των φυσιολογικών παιδιών αλλά ο ρυθμός είναι βραδύτερος με αποτέλεσμα να μην ολοκληρώνεται η πνευματική τους ανάπτυξη και να παρατηρούνται δυσκολίες σε ό,τι αφορά τις νοητικές λειτουργίες και άλλα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν άμεσα τη μάθηση.

Η αντίληψη και η κατανόηση παρουσιάζουν ανεπάρκειες και λειτουργικές δυσκολίες. Δυσκολεύονται πολύ να κατανοήσουν αφηρημένες έννοιες και μένουν προσηλωμένα στα συγκεκριμένα. Δύσκολα αναγνωρίζουν ομοιότητες και διαφορές ενώ ιδιαίτερες δυσκολίες παρατηρούνται στην αντίληψη της μορφής και του βάθους,

στην αντίληψη του όλου και του μέρους και στην αντίληψη του χώρου. (Χρηστάκης, 2006).

Προβλήματα προσοχής: έρευνες έχουν αποδείξει ότι σημαντικά μαθησιακά προβλήματα των καθυστερημένων παιδιών οφείλονται στη δυσκολία που έχουν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους στο ερέθισμα που τους ζητείται να προσέξουν.(Πολυχρονοπούλου, 2003, 2004). Η διάρκεια και η ένταση της προσοχής είναι περιορισμένη. Η προσοχή στα άτομα με ΝΥ είναι συνήθως ασταθής, ασθενής, ρευστή, μικρής διάρκειας και μετακινείται εύκολα από το ένα αντικείμενο στο άλλο. (Χρηστάκης, 2006).

Προβλήματα μνήμης: έρευνες αποκαλύπτουν πως η ικανότητα βραχυπρόθεσμης μνήμης είναι ευθέως ανάλογη της νοημοσύνης κι ότι μπορεί αν αποτελεί τον κύριο παράγοντα της νοητικής ανεπάρκειας των καθυστερημένων ατόμων. Αντίθετα η μακροχρόνια μνήμη τους φαίνεται πως δεν παρουσιάζει ιδιαίτερα προβλήματα.

Προβλήματα γλώσσας και επικοινωνίας: οι γλωσσικές ελλείψεις που παρουσιάζουν όπως αναφέρθηκε και παραπάνω παρεμποδίζουν την ανάπτυξη στο γνωστικό και κοινωνικό τομέα.

Μαθησιακή ετοιμότητα: όρος πολυδιάστατος που αναφέρεται σε όλες τις φάσεις ανάπτυξης του παιδιού. Περιλαμβάνει κυρίως την ετοιμότητα του παιδιού να δεχτεί, να επεξεργαστεί και να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος από διανοητική, συναισθηματική, σωματική και κοινωνική άποψη. Τα παιδιά με ΝΥ αποκτούν τη δεξιότητα αυτή στην ηλικία των 8-9 ετών ή και αργότερα, ανάλογα το βαθμό της καθυστέρησης και τα ατομικά χαρακτηριστικά τους ενώ τα παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη στην ηλικία των 6 ετών περίπου. Στα παιδιά με ΝΥ τα όρια αυτά δεν είναι σταθερά αλλά εξατομικεύονται.(Χρηστάκης, 2006).

Οι παραπάνω δυσκολίες σύμφωνα με τον Κ. Καλαντζή (1973) συνδέονται με ιδιαίτερα σημαντικά για τη μάθηση χαρακτηριστικά των ατόμων με ΝΥ όπως:

- είναι δεμένα με το παρόν, με το συγκεκριμένο, με τα εγγύς πράγματα, με τα άμεσα βιώματα και την άμεση εμπειρία
- διαθέτουν εποπτικό συνειρμικό μηχανισμό και καλή λειτουργία των βασικών λειτουργιών της μίμησης και της μηχανικής μνήμης.
- Εθίζονται εύκολα σε βασικές μορφές κοινωνικής συμβίωσης.
- Ασκούνται κινητικά και αποκτούν δεξιότητες.

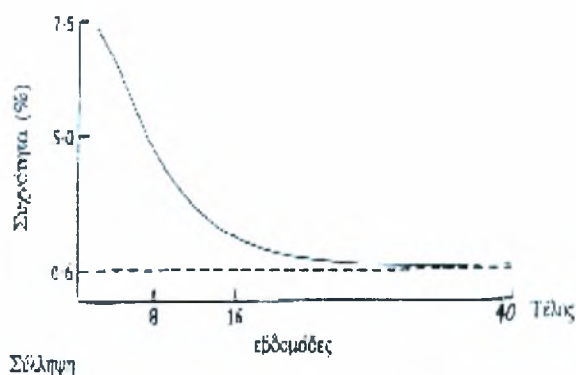
- Η προσέγγιση τους είναι πιο εύκολη μέσω του θυμικού και του συναισθήματος.

Έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση: πολλά νοητικά καθυστερημένα παιδιά δείχνουν απροθυμία να ασχοληθούν με θέματα που η εκμάθηση τους απαιτεί μεγάλη προσπάθεια εκ μέρους τους. Είναι γνωστό πως όλου μαθαίνουμε με τη βοήθεια του έμφυτου δυναμικού μας, αλλά και των εμπειριών μας. Έχοντας υπόψη τις μαθησιακές αδυναμίες των νοητικά καθυστερημένων ατόμων και τη δυναμική σχέση μεταξύ μάθησης και ενδιαφέροντος για μάθηση, είναι εύκολο να συμπεράνουμε πως ο καθυστερημένος μαθητής, πριν ακόμα έρθει στο σχολείο έχει επανειλημμένα γευτεί μικρές και μεγάλες αποτυχίες. Οι αποτυχίες του παιδιού στο σπίτι και στο σχολείο έχουν αρνητικές επιπτώσεις στο ενδιαφέρον του για μάθηση με αποτέλεσμα να αποφεύγει με κάθε τρόπο την αποτυχία και να μην αγωνίζεται για την επιτυχία. Έρευνες έχουν αποδείξει πως τα περισσότερα καθυστερημένα παιδιά έχουν ελάχιστη ή καθόλου εμπιστοσύνη στο εαυτό τους. (Πολυχρονοπούλου, 2003, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΧΡΩΜΟΣΩΜΙΚΑ ΝΟΣΗΜΑΤΑ



Τα χρωμοσωμικά νοσήματα περιλαμβάνουν όλες εκείνες τις καταστάσεις που συνδέονται με ορατές στο μικροσκόπιο μεταβολές στα χρωματοσώματα. Περίπου 7.5% όλων των συλλήψεων έχουν μια χρωμοσωμική διαταραχή, όμως τα περισσότερα έμβρυα αυτών των συλλήψεων αποβάλλονται αυτόματα, ώστε κατά τον τοκετό η συχνότητα ανέρχεται σε 0.6%. (εικ. 6.2).



Εικόνα 6.2. Συχνότητα των χρωμοσωμικών ανωμαλιών

Οι ανωμαλίες των χρωμοσωμάτων διακρίνονται σε **αριθμητικές** και **δομικές** ανωμαλίες. Στις αριθμητικές ανωμαλίες, στα σωματικά κύτταρα υπάρχει ένας παθολογικός αριθμός φυσιολογικών στη δομή χρωμοσωμάτων. Στις δομικές ανωμαλίες στα σωματικά κύτταρα υπάρχουν ένα ή περισσότερα παθολογικά χρωμοσώματα. Οι παραπάνω καταστάσεις αφορούν φυλετικά χρωμοσώματα ή αυτοσωματικά χρωμοσώματα. (Κάτριου, Κρεμενόπουλος, Παντελιάδης, 2000).

Αριθμητικές ανωμαλίες

Τα σωματικά κύτταρα έχουν 46 χρωμοσώματα τα οποία βρίσκονται σε διπλοειδικό αριθμό (23×2). Οι γαμέτες έχουν 23 χρωμοσώματα (απλοειδικός αριθμός). Η κατάσταση εκείνη που χαρακτηρίζεται από αριθμό χρωμοσωμάτων ο οποίος είναι ακριβώς πολλαπλάσιος του απλοειδικού αριθμού και υπερβαίνει τον διπλοειδικό αριθμό ονομάζεται πολυπλοειδία, ενώ η κατάσταση εκείνη που ο αριθμός των χρωμοσωμάτων δεν είναι ακριβώς πολλαπλάσιος ονομάζεται ανευπλοειδία,

Δομικές ανακατατάξεις των χρωμοσωμάτων

Original Chromosomes



Translocation



Οι δομικές ανακατατάξεις είναι το αποτέλεσμα χρωμοσωμικής θραύσης και λανθασμένης συγκόλλησης. Όταν ένα χρωμόσωμα υφίσταται θραύση παράγονται δυο ασταθή άκρα. Γενικά, οι διορθωτικοί μηχανισμοί των κυττάρων επιδιορθώνουν τα δυο άκρα χωρίς καθυστέρηση. Αν συμβούν περισσότερες της μια θραύσης, τότε οι επιδιορθωτικοί μηχανισμοί δεν μπορούν να διακρίνουν το ένα νέο άκρο από το άλλο και υπάρχει πιθανότητα επιδιόρθωσης σε λανθασμένο άκρο, οπότε δημιουργούνται παθολογικά, «ανακατασκευασμένα» χρωμοσώματα, τα οποία περιέχουν και τμήματα από άλλο χρωμόσωμα.. Κατ' αυτό τον τρόπο, ενώ ο ασθενής έχει 46 χρωμοσώματα, έχει φαινότυπο τρισωμίας 21, αν σε κάποιο από τα χρωμοσώματα έχει προστεθεί τμήμα του χρωμοσώματος 21. Με το μηχανισμό αυτό εξηγείται η δημιουργία των μεταθέσεων. Η αυτόματη ρήξη των χρωμοσωμάτων μπορεί να αυξηθεί εντυπωσιακά μετά από έκθεση σε ακτινοβολία ή χημικά.

4.1 Σύνδρομο Down (τρισωμία 21)

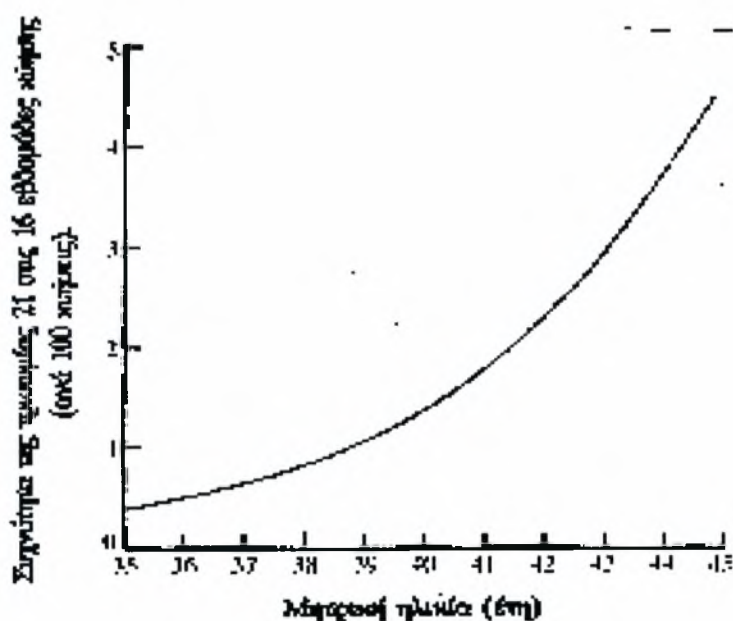


Το σύνδρομο Down είναι μια από τις πιο γνωστές γενετικές ή χρωμοσωμικές ανωμαλίες. Η πρώτη λεπτομερής καταγραφή και συστηματική περιγραφή του συνδρόμου έγινε το 1866 από τον Langdon Down ο οποίος την ονόμασε μογγολοειδή ιδιοτεία, επειδή τα χαρακτηριστικά του προσώπου των ατόμων με την ανωμαλία αυτή μοιάζουν με τα χαρακτηριστικά των ατόμων Μογγολικής φυλής. Για

τον ίδιο λόγο το άτομο με σύνδρομο Down παλιότερα ήτα γνωστό στο ευρύ κοινό με τον όρο "μογγολάκι" και η χρωμοσωμική ανωμαλία με τον όρο "μογγολισμός" (Πιστικίδου-Δρόσου, 1982, Gunn, P.,1997).

4.2 Συχνότητα

Η γενική συχνότητα στον τοκετό είναι 1/700 γεννήσεις. Η συχνότητα κατά τη σύλληψη είναι μεγαλύτερη, όμως πάνω από το 60% των εμβρύων με σύνδρομο Down αποβάλλονται αυτόματα και τουλάχιστον το 20% είναι θνησιγενής. Έχει διαπιστωθεί, εδώ και δεκαετίες, ότι ο κίνδυνος εμφάνισης παιδιού με τρισωμία 21 αυξάνεται με την ηλικία της μητέρας (εικ. 6.4). Έτσι, η συχνότητα τη 17^η εβδομάδα της κύησης (συνήθης χρόνος αμνιοκέντησης) είναι 1:200 για γυναίκες ηλικίας 36 ετών, φθάνει το 1:100 για γυναίκες 39 ετών και το 1:50 για γυναίκες 42 ετών. (Κατριού, Κρεμενόπουλος, Παντελιάδης, 2000). Το σύνδρομο Down μπορεί να διαγνωσθεί προγεννητικά από την ανεύρεση του παθολογικού χρωμοσώματος στον καρυότυπο κυττάρων του αμνιακού υγρού ή κυττάρων τροφοβλάστης. (Τριάρχου, 2006).



Εικόνα 6.4. Συχνότητα της τρισωμίας 21 σε σχέση με τη μητρική ηλικία.

4.3 Κλινική εικόνα



Συχνά η κλινική διάγνωση τίθεται και μόνο από το προσωπείο του ασθενούς, με το φαρδύ και επίπεδο πρόσωπο, το χαμηλό αυχένα, τις λοξές βλεφαρικές σχισμές, μερικές φορές με επικάνθια πτυχή.



#ADAM

Μπορεί επίσης να υπάρχει υπερτηλορισμός (μεγάλη απόσταση των ματιών μεταξύ τους), καθίζηση της ράχης της μύτης, πλατιά βάση της μύτης, χαμηλή πρόσφυση αυτιών, αυξημένο μέγεθος της γλώσσας και των χειλιών, κλίση του πώγωνα, νοητική καθυστέρηση, ανωμαλίες στην κατασκευή της καρδιάς ή των νεφρών. Στη νεογνική ηλικία υπάρχει εκσεσημασμένη υποτονία και περίσσεια του δέρματος του τραχήλου, χωρίς όμως αυτά τα σημεία να είναι απόλυτα παθογνωμικά, γιατί υπάρχουν και σε άλλα χρωματοσωμικά νοσήματα. Επίσης μπορεί να υπάρχει μια μόνο χειρομαντική γραμμή (50%), ο μικρός δάχτυλος είναι βραχύτερος και εμφανίζει κλινοδαχτυλία (50%). Μπορεί να υπάρχει μεγαλύτερη απόσταση του πρώτου και δεύτερου δαχτύλου στα πόδια ή συνδακτυλίες.



Συχνά οι πάσχοντες έχουν επιβράδυνση της εφηβείας με χαμηλό τελικό ανάστημα (Κατριού, Κρεμενόπουλος, Παντελιάδης, 2000). Όσοι ασθενείς έχουν βαριές δυσπλασίες, συνήθως πεθαίνουν στη νεογνική ηλικία, αλλιώς ενηλικιώνονται με μικρότερο προσδόκιμο επιβίωσης από το μέσο όρο (55 χρόνια). Με τη σύγχρονη ιατρική φροντίδα, τα περισσότερα άτομα με σύνδρομο Down φτάνουν στην

ενηλικίωση, αλλά παρουσιάζουν πρόωρα εκφυλίσεις γήρατος και αλλοιώσεις τύπου νόσου Alzheimer. Στο 40% των ασθενών υπάρχει συγγενής καρδιοπάθεια, ενώ μπορεί να συνυπάρχει καταρράκτης (2%), επιληψία (10%), υποθυρεοειδισμός, λευχαιμία (1%). (Τριάρχου, 2006)

Η *νοητική υστέρηση* είναι η πιο σοβαρή εκδήλωση. Ο δείκτης νοημοσύνης συνήθως είναι μικρότερος του 50, όμως η υστέρηση μπορεί να κυμαίνεται από ήπια ως βαριά. Η τρισωμία 21 ευθύνεται περίπου για το 1/3 όλων των παιδιών της σχολικής ηλικίας με Ν.Υ.

4.4 Αιτιολογία

Στις πιο πολλές περιπτώσεις πρόκειται για *ελεύθερη τρισωμία 21*, η οποία προέρχεται από μη διάζευξη στην πρώτη ή δεύτερη μειωτική διαίρεση σε ένα γονέα. Στο 80% των περιπτώσεων το υπεράριθμο 21 χρωμόσωμα είναι μητρικής προέλευσης. Το 1% των ασθενών έχουν *μωσαϊκισμό* με δυο σειρές κυττάρων, μια φυσιολογική και μια με τρισωμία 21. Αυτή η κατάσταση συμβαίνει μετά την πρώτη μιτωτική διαίρεση του γονιμοποιημένου ωαρίου και τα κλινικά ευρήματα είναι ηπιότερα από ότι στο αμιγές σύνδρομο, αφού υπάρχει ένας φυσιολογικός πληθυσμός κυττάρων με 46 χρωμοσώματα και ένας άλλος με 47. Στο 4% ανευρίσκεται *τρिसωμία με μετάθεση*, όπου το επιπρόσθετο χρωμόσωμα του ζεύγους 21 θραύεται και προσκολλάται σε άλλο χρωμόσωμα, άρα το άτομο έχει 46 χρωμοσώματα, ένα εκ των οποίων, όμως φέρει επιπρόσθετα ένα τμήμα του χρωμοσώματος 21. Στις μισές περιπτώσεις η μετάθεση κληρονομείται από ένα γονέα- φορέα της μετάθεσης, ενώ στις άλλες περιπτώσεις η μετάθεση έχει συμβεί *de novo* στο ωάριο ή το σπερματοζώαριο.

4.5 Επόμενος κίνδυνος

Ο κίνδυνος απόκτησης και δεύτερου παιδιού με σύνδρομο Down από ένα νέο ζευγάρι που απέκτησε παιδί με τρισωμία 21 είναι 1%. Ο κίνδυνος αυτός θεωρείται μικρός, όμως οι επόμενες κυήσεις πρέπει να ελέγχονται με αμνιοπαρακέντηση. Πρέπει οι έγκυες ηλικίας άνω των 35 χρόνων, να ενημερώνονται για το σχετικό κίνδυνο και να συστήνεται προγεννητικός έλεγχος. Τα πάσχοντα από

σύνδρομο Down άτομα σπάνια τεκνοποιούν. Οι άνδρες γενικά είναι στείροι. Οι απόγονοι των γυναικών με σύνδρομο Down μπορεί να είναι προσβεβλημένοι με το ίδιο σύνδρομο σε ποσοστό 50%.

4.6 Χαρακτηριστικά της νοητικής εξέλιξης ατόμων με σύνδρομο Down

Νοητικά χαρακτηριστικά: η νοητική ανεπάρκεια είναι εμφανής και κλιμακώνεται από τη μέση μέχρι τη βαριά νοητική καθυστέρηση. Σπάνια παρατηρείται η ολοκληρωτική σχεδόν απώλεια των πνευματικών δυνατοτήτων που συνοδεύει τις βαριές περιπτώσεις άλλης αιτιολογίας. (Κυπριωτάκης, 2000). Εκπαιδευτικά εντάσσονται στην αντίστοιχη κατηγορία των παιδιών με ΝΥ. Παρατηρείται μικρή διαφορά νοημοσύνης μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών. Τα κορίτσια έχουν συνήθως ψηλότερη νοημοσύνη σε σύγκριση με τα αγόρια. (Χρηστάκης, 2006). Η πλειονότητα όμως μπορεί να εκπαιδευτεί να συνεισφέρει στο σπίτι ή σε περιβάλλον εργασίας και διαβίωσης με κάποια επίβλεψη.

Γνωστικά χαρακτηριστικά: γενικά παρατηρείται καθυστέρηση σε όλα τα στάδια της ανάπτυξης, τα οποία επιπλέον, διαρκούν περισσότερο χρόνο απ' ό τι στα συνηθισμένα παιδιά. Όσον αφορά τη γλωσσική ανάπτυξη αργούν να μιλήσουν, οι δε μύες του στόματος τους ανταποκρίνονται με αργό ρυθμό, πράγμα που δημιουργεί προβλήματα άρθρωσης. (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Φαίνεται ότι διαθέτουν καλή μακροπρόθεσμη μνήμη και ειδικότερα για πράγματα που συνδέονται με πρόσωπα ή γεγονότα που τα αφορούν και αγχώνονται εύκολα όταν τροποποιείται το συνηθισμένο τους πρόγραμμα. (Πολυχρονοπούλου, 2003, Χρηστάκης, 2006).

Μαθησιακά χαρακτηριστικά: το σχολικό πρόγραμμα περιλαμβάνει δραστηριότητες με τις οποίες επιδιώκεται η ανάπτυξη ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης με τελικό σκοπό την αυτονομία και την κοινωνικοποίηση τους, ενώ μπορούν να αποκτήσουν και βασικές ή απλές σχολικές γνώσεις πριν φθάσουν στην ενηλικίωση. Είναι πολύ σημαντικό το πρόγραμμα εκπαίδευσης να περιλαμβάνει δραστηριότητες προεπαγγελματικών δεξιοτήτων.

Πολλά από τα άτομα με σύνδρομο Down μπορούν να μάθουν να κυκλοφορούν μόνα τους, να βοηθούν τις δουλειές του σπιτιού και να εργάζονται σε ένα ημιπροστατευμένο ή προστατευμένο περιβάλλον. Αν και τα περισσότερα από αυτά χρειάζονται πολύ περισσότερο χρόνο για να αποκτήσουν μια δεξιότητα, είναι σε θέση όταν τη μάθουν να την εκτελούν σωστά. (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Κοινωνικά χαρακτηριστικά: είναι άτομα ευχάριστα, χαρούμενα, ευδιάθετα, συμπεριφέρονται φιλικά και συνήθως προκαλούν τη συμπάθεια των άλλων. Τους αρέσει ο ρυθμός, η μουσική, το παιχνίδι, ο χρόνος και η τάξη. Μερικές φορές παρουσιάζουν ψυχωσικά προβλήματα, απότομα ξεσπάσματα θυμού και παραμένουν για πολλή ώρα σε κακή ψυχική διάθεση αν τη χάσουν για οποιοδήποτε λόγο. Χαρακτηρίζονται από πείσμα αλλά αφοσιώνονται και δείχνουν υπακοή στους γονείς τους και στα πρόσωπα που ασχολούνται μαζί τους.

Μαθησιακές ιδιαιτερότητες

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που δυσχεραίνουν τη μαθησιακή πρόοδο των παιδιών με σύνδρομο Down. Σ' αυτά τα χαρακτηριστικά θα μπορούσε να ενταχθεί το φαινόμενο της αγκύλωσης ή στασιμότητας της προόδου τους (plateau). Ο αντίστοιχος όρος στα ελληνικά είναι η "επίπεδη ανάπτυξη". Σειρά μελετών έδειξε ότι αρκετοί μαθητές σταματούν να βελτιώνονται κατά την ηλικιακή περίοδο των 8-11 ετών. Παρατηρήθηκε κάποια ανομοιομορφία στο ρυθμό μαθησιακής τους προόδου, με βελτιώσεις και παλινδρομήσεις. Επιβάλλεται να διευκρινιστεί ότι αυτό το φαινόμενο δεν αφορά όλα τα παιδιά, αλλά ένα σημαντικό ποσοστό τους. Ορισμένοι ερευνητές αναφέρθηκαν σε περιπτώσεις μαθητών με ομοιόμορφη μαθησιακή πρόοδο και απέδωσαν το φαινόμενο της επίπεδης ανάπτυξης στα ακατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Άλλο σύμπτωμα που εκδηλώνεται με υψηλή συχνότητα είναι η επινόηση τρόπων συμπεριφοράς που αποσκοπούν στην αποφυγή της ενασχόλησης τους με το αντικείμενο διδασκαλίας. Ο μαθητής επιδιώκει να αποφύγει τον κόπο που προϋποθέτει η μάθηση με πονηρές και συχνά παραπλανητικές κινήσεις. Προσπαθεί να αποπροσανατολίσει το δάσκαλο δείχνοντας άλλα πράγματα, προσποιούμενος σοβαρό ενδιαφέρον για αυτά, υιοθετεί καλές ή κακές συμπεριφορές, μόνο και μόνο για να μην ασχοληθεί με το θέμα της διδασκαλίας. (Δαραής, 2002). Η Oelwein

υποστήριξε ότι αυτού του είδους οι συμπεριφορές, που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πορεία της μάθησης, μπορεί να συνεχιστούν μέχρι και την εφηβική ηλικία.

Συνεπώς, το κάθε εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης και διδασκαλίας πρέπει να βασίζεται τόσο στη συστηματική παρατήρηση των συμπεριφορών του μαθητή όσο και στη σωστή ερμηνεία τους. Διαφορετικά το ενδεχόμενο της αγκύλωσης της μαθησιακής προόδου του παιδιού είναι πολύ πιθανό.

Οι μαθητές με σύνδρομο Down έχουν γενικά δυσκολία στη συλλογή πληροφοριών με τις αισθήσεις τους. Υπάρχει η εκτίμηση ότι αρκετά παιδιά δεν μπορούν να κατατάξουν ανά ομάδες τις πληροφορίες που προέρχονται από το περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα τα άτομα με σύνδρομο Down αποθηκεύουν τις πληροφορίες που δέχονται άτακτα. Όταν λοιπόν τους ζητείται να ανακαλέσουν κάποια από τις πληροφορίες που δέχτηκαν, είναι πιο πολύπλοκο γι' αυτά να την αναζητήσουν και κατ' επέκταση να τη χρησιμοποιήσουν. Η ικανότητα μνήμης τους είναι μερική και όχι καθολική. Επιπλέον πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι η θεματική κατάταξη των πληροφοριών που δέχεται ο συγκεκριμένος μαθητής και οι συντονισμένες και σχεδιασμένες διαδικασίες που προβλέπει αυτή η κατάταξη, δυσχεραίνεται και από το φτωχό λεξιλόγιο του. Όταν ο μαθητής δε γνωρίζει μία λέξη, η θεματική κατηγοριοποίηση καθίσταται πιο δυσχερής. (Δαραής, 2002).

Σε ειδική μελέτη από τη Jennifer Wishart (1989) διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down, αν και ανέπτυσαν ικανοποιητική αντανakλαστική συμπεριφορά στα διάφορα ερεθίσματα φάνηκε να στερούνται αυτενέργειας. Δεν έπαιρναν πρωτοβουλία για να διερευνήσουν το ερέθισμα, ακόμη και για ενέργειες που απαιτούσαν μικρή προσπάθεια. Συνεπώς το συγκεκριμένο παιδί χρειάζεται συνεχή ενίσχυση, ανταποδοτική επιβράβευση, απλοποίηση των τιθέμενων ασκήσεων, διάσπαση τους σε επιμέρους πιο εύληπτες και κατανοητές ενότητες, που θα προεξοφλούν εκ των προτέρων την επιτυχία του παιδιού.

Ένα εξίσου σημαντικό στοιχείο για τη μαθησιακή τους πρόοδο είναι αυτό της περιορισμένης απομνημονευτικής τους ικανότητας. Οι Angela Byrne και Sue Buckley ασχολήθηκαν με το ζήτημα τη μνήμης, χρησιμοποιώντας τον όρο «μνήμη εργασίας». Παρέπεμψαν στο σύστημα εκείνο του ανθρώπινου μυαλού, το οποίο χρησιμοποιεί και επεξεργάζεται τις εισερχόμενες πληροφορίες και παίζει ουσιαστικό ρόλο στην εκτέλεση των διανοητικών λειτουργιών. Σημείωσαν ότι με το σύστημα αυτό σχετίζεται η αποθήκευση των εισερχόμενων πληροφοριών, διαμέσου της

όρασης και της ακοής. Ο όρος που υιοθετήθηκε για αυτή τη λειτουργία ήταν «φωνολογική (εν)αποθήκευση».

Πρόκειται για ένα σύστημα του οποίου η χωρητικότητα αυξάνει κατά πολύ κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Οι Byrne και Buckley υποστήριξαν ότι η μέση χωρητικότητα ενός εφήβου με σύνδρομο Down, να αποθηκεύει στη μνήμη του αριθμούς, είναι 3 αριθμοί, ενώ το αντίστοιχο ενός συνομηλίκου, χωρίς νοητική υστέρηση, ατόμου είναι 7 αριθμοί. Σημείωσαν ότι πρόκειται για μια σοβαρή υστέρηση, η οποία μειώνει κατά πολύ την ικανότητα των ατόμων με σύνδρομο Down να θυμούνται πληροφορίες που άκουσαν, να επεξεργάζονται τη γλώσσα, να αιτιολογούν, να υπολογίζουν διανοητικά με αριθμούς.

Μια άλλη πολύ σημαντική παράμετρος που επηρεάζει τη μαθησιακή πρόοδο των ατόμων με Down, είναι η Ακουστική τους Μνήμη. Πρόκειται για την ικανότητα να μπορεί κάποιος να ακούει, να επεξεργάζεται και να καταλαβαίνει ήχους και κατά συνέπεια να διακρίνει τα ερεθίσματα. Αυτή η λειτουργία, δεν είναι ανεπτυγμένη στα παιδιά με σύνδρομο Down. Μια από τις βασικές αιτίες αυτής της δυσλειτουργίας είναι ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down παρουσιάζουν βαρηκοΐα, που οφείλεται στο γεγονός ότι αντιμετωπίζουν στη νηπιακή τους ηλικία πιο συχνά παθήσεις που σχετίζονται με το ακουστικό τους σύστημα (π.χ ωτίτιδες).

Τα προβλήματα ακοής, επηρεάζουν αρνητικά και τη συμπεριφορά του μαθητή με σύνδρομο Down κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Η εκτίμηση της ακουστικής μνήμης είναι απαραίτητη, γιατί εξασφαλίζει τη δυνατότητα του επιτυχούς προγραμματισμού οποιασδήποτε εκπαιδευτικής πράξης. Ο μαθητής με σύνδρομο Down χρειάζεται να του δίνονται οι εντολές με σαφήνεια και τμηματικά, για να είναι εύληπτες. Θα ήταν σκόπιμο οι εντολές να διατυπωθούν με τον εξής τρόπο: μια εντολή-πράξη, δεύτερη εντολή-πράξη.

Επίσης, χρειάζεται ο διδάσκων να αποφεύγει να συμπεριλαμβάνει στην εντολή του έξτρα πληροφορίες και να χρησιμοποιεί μόνο τις απαραίτητες λέξεις, που εγγυώνται όμως τη σαφήνεια του προβλήματος. Ο τρόπος προφορικής διατύπωσης της εντολής πρέπει να είναι αργός και καθαρός. Χρειάζεται ακόμη να υποβληθεί ο μαθητής σε ασκήσεις που θα του μάθουν να ακολουθεί μια σειρά ενεργειών ή δραστηριοτήτων, να διδαχθεί δηλαδή μια αλληλουχία των σημείων μιας πράξης. (Δαραής,2002).

Οι Sue Buckley και Gillian Bird (1993) υποστήριξαν ότι η φτωχή- ή μικρής διάρκειας- ακουστική μνήμη των παιδιών αυτών είναι ανάλογη της γνωστικής τους

καθυστερήσης. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται κατά πολύ η επεξεργασία των προτάσεων που ακούν και κατά συνέπεια να είναι δύσκολο να αποκτήσουν την αναγκαία γνώση της γραμματικής και του συντακτικού της γλώσσας. Έτσι εξηγείται το φαινόμενο της ύπαρξης πολλών παιδιών που μιλούν τηλεγραφικά, ακόμη και στην εφηβεία τους.

Σε αντιπαράβολή όμως με την προβληματική βραχυπρόθεσμη ακουστική μνήμη, έχει διαπιστωθεί ότι τα άτομα με σύνδρομο Down έχουν πολύ καλά αναπτυγμένη τη μακροπρόθεσμη μνήμη τους. Θυμούνται γεγονότα που έλαβαν χώρα στο παρελθόν ή πρόσωπα που είχαν συναντήσει πριν από πολύ καιρό.

Μια άλλη διαπίστωση αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές με σύνδρομο Down μαθαίνουν καλύτερα ένα νέο διδακτικό στοιχείο. Ο τρόπος αυτός σχετίζεται άμεσα με τη διαπίστωση ότι οι η συντριπτική πλειοψηφία τους είναι οπτικοί τύποι. Αυτό σημαίνει ότι μαθαίνουν πολύ καλύτερα και πιο αποτελεσματικά με τη χρήση εικόνων και καρτών, οι οποίες επιτρέπουν την εποπτική εξοικείωση με το διδακτικό στοιχείο. Η οπτική μνήμη στα άτομα με σύνδρομο Down είναι πιο ισχυρή και αποτελεσματική, σε σύγκριση με την ακουστική. Συνεπώς, οι οπτικές παρουσιάσεις των διδασκόμενων στοιχείων δίνουν στο μαθητή την απαιτούμενη δυνατότητα να επεξεργαστεί τις πληροφορίες.

Πρόσφατα έγινε γνωστό ότι τα περισσότερα παιδιά με σύνδρομο Down χρησιμοποιούν το δεξί ημισφαίριο για τις λειτουργίες της ομιλίας-γλώσσας-λόγου, σε αντιπαράβολή με την πλειοψηφία των περισσότερων ανθρώπων, που χρησιμοποιούν για τις ίδιες λειτουργίες το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου τους. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι τα άτομα με σύνδρομο Down κατανοούν περισσότερα από όσα μπορούν να εκφράσουν και είναι ικανά να κατανοούν μεμονωμένες λέξεις και μικρές τηλεγραφικού χαρακτήρα προτάσεις. Επίσης, η ομιλία τους είναι φτωχή στη χρήση γραμματικών στοιχείων και περιορισμένη στην επεξεργασία ήχων και φωνητικών-φθογγικών κανόνων. Ο αριθμός των λέξεων που κατανοούν οικοδομείται με τη συχνή επανάληψη και με τη μέθοδο της εποπτικής παρουσίασης όλης της λέξης, με ταυτόχρονη γραφή και ανάγνωση της. (Δαραής, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΛΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΓΚΕΦΑΛΟΥ

Στη γέννηση, ο εγκέφαλος περιέχει 100 δισεκατομμύρια νευρώνες και ένα τρισεκατομμύριο νευρογλοιακά κύτταρα, τα οποία, τα οποία σχηματίζουν μια "κερύθρα" που προστατεύει και τρέφει τους νευρώνες. Αλλά, ενώ ο αριθμός των κυττάρων πρακτικά δεν αυξάνεται μετά τη γέννηση, το μοντέλο των "καλωδιώσεων" (συνάψεων) μεταξύ τους θα τροποποιηθεί μετά τη γέννηση. Τα κυκλώματα που δημιουργήθηκαν σε μεγάλο αριθμό (1000 τρισεκατομμύρια) και με διάφορους συνδυασμούς θα τροποποιηθούν ανάλογα με τη νευρική δραστηριότητα, η οποία δεν είναι πια αυτόματη και τυχαία, αλλά κατευθυνόμενη από την πλημμύρα των αισθητηριακών εμπειριών. Ο εγκέφαλος συνεχίζει να δημιουργεί συνδέσεις μεταξύ των νευρώνων, τρισεκατομμύρια περισσότερες από όσες θα χρησιμοποιηθούν τελικά.

Με την πάροδο της ηλικίας, οι παλαιές συνδέσεις διαγράφονται μέσω μιας διαδικασίας αποκαλούμενης «συναπτική περικοπή». Η συναπτική περικοπή καταστέλλει τις πιο αδύνατες συναπτικές επαφές, ενώ οι ισχυρότερες συνδέσεις κρατούνται και ενισχύονται. Η εμπειρία καθορίζει ποιες συνδέσεις θα ενισχυθούν, ενώ οι ατελέσφορες και αδύναμες συνδέσεις θα ατροφήσουν.

Κατά τη διάρκεια της ομαλής ανάπτυξης του βρέφους, όταν δηλαδή αρχίζει ο ανώριμος εγκέφαλος να επεξεργάζεται τις αισθητηριακές πληροφορίες, προκειμένου να απομνημονεύσει ένα γεγονός ή για να κατακτήσει μια ικανότητα, πρέπει να συμβούν μόνιμες αλλαγές στον εγκέφαλο που να διατηρούν τη νέα αυτή γνώση. Η ισόβια αυτή δυνατότητα του εγκεφάλου να αναδιοργανώνει τις νευρικές δομές ανάλογα με τη νέα εμπειρία, αποτελεί την πλαστικότητα του εγκεφάλου. Η πλαστικότητα του εγκεφάλου περιλαμβάνει διάφορες διαδικασίες που πραγματοποιούνται σε όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου και δεν ακολουθούν μια συγκεκριμένη διαδικασία μορφολογικής εξέλιξης. (Νησιώτου, 2005)

Κατά τη γέννηση, καθώς και πριν απ' αυτή, κατά την εμβρυική ζωή, μπορούν να συμβούν εγκεφαλικές βλάβες. Να υπάρξει δηλαδή, καταστροφή των νευρώνων και των συνάψεων τους σε κάποια περιοχή του εγκεφάλου. Η βλάβη αυτή θα εμποδίσει την ομαλή ανάπτυξη των εγκεφαλικών λειτουργιών. Αντίθετα οι βλάβες που συμβαίνουν κατά την ανάπτυξη του παιδιού, έχουν σαν αποτέλεσμα μείωση ή ολοκληρωτική απώλεια μιας λειτουργίας που είχε ήδη εδραιωθεί. Και στις δυο περιπτώσεις παρατηρείται αναδιάταξη των δομών και του τρόπου λειτουργίας του

εγκεφάλου, ώστε να επιτευχθεί, σε άλλοτε άλλο βαθμό λειτουργίας και με διάφορες "παρακαμπτήριες" οδούς, επανάκτηση της λειτουργίας που χάθηκε.

Το ποσοστό επανάκτησης μιας λειτουργίας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως η εντόπιση και έκταση της βλάβης, η ηλικία και το φύλο, η ποσότητα και η ποιότητα των ερεθισμάτων που παρέχει το περιβάλλον και οι θεραπευτικές-εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που θα προσφερθούν. Στην περίπτωση, όμως, που η βλάβη οφείλεται σε εξελισσόμενη νευροεκφυλιστική διαδικασία, η διαρκής έκπτωση της εγκεφαλικής λειτουργίας αντιστρατεύεται την τάση για λειτουργική "επιδιόρθωση".

Η πλαστικότητα του εγκεφάλου είναι σημαντική κατά τη διάρκεια ορισμένων περιόδων ζωής του ατόμου, σε αντίθεση με άλλες περιόδους. Έχει παρατηρηθεί ότι εγκεφαλικές βλάβες που συμβαίνουν σε μικρή ηλικία έχουν λιγότερο σοβαρές συνέπειες απ' ότι ίδιας βαρύτητας βλάβες σε προχωρημένη ηλικία αν η βλάβη γίνει σε νευρικές δομές που βρίσκονται σε φάση εξέλιξης, οι επιπτώσεις συνήθως είναι ηπιότερες, απ' ότι αν αυτή συμβεί σε παγιωμένες δομές. Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι ο αναπτυσσόμενος εγκέφαλος μπορεί να έχει δυναμικότερη λειτουργική αποκατάσταση από τον ήδη ανεπτυγμένο και ώριμο. Ωστόσο, ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι δεν είναι τόσο σημαντική η χρονική στιγμή της βλάβης (ηλικία) για το βαθμό της λειτουργικής επανάκτησης, όσο η αιτία που έχει προκαλέσει αυτή τη βλάβη. (Καραπέτσας, 1989)

Στην ύπαρξη και τις δυνατότητες της πλαστικότητας στηρίζεται η Πρώιμη Παρέμβαση και η Ειδική Αγωγή, οι οποίες στοχεύουν στην κινητοποίηση των εφεδρικών δυνάμεων του εγκεφάλου με την παροχή ερεθισμάτων και εκπαίδευσης. Ο εγκέφαλος καλείται να δημιουργήσει νέες συνάψεις και νευρικές οδούς, ώστε να υπάρξει όσο το δυνατόν καλύτερη λειτουργική επανάκτηση των λειτουργιών που υπέστησαν βλάβη. (Νησιώτου, 2005)

Τα παιδιά με δυσλειτουργίες εκπαιδεύονται για να αναπτύξουν τις ομαλές λειτουργικές ικανότητες. Και αυτό γιατί ο εγκέφαλος του παιδιού είναι ανατομικά, χημικά, φυσιολογικά και συμπεριφορικά, ειδικά διαμορφωμένος για να δεχθεί ερεθίσματα από το περιβάλλον και να μάθει. Με άλλα λόγια ο εγκέφαλος έχει μια αξιόλογη πλαστικότητα στις εκπαιδευτικές διαδικασίες .

Η συμπεριφορά είναι μια έκφραση του ανθρώπου προς τον έξω κόσμο. Ο έξω κόσμος είναι μια πραγματικότητα που επηρεάζει τη συμπεριφορά. Το περιβάλλον μέσω της διαδικασίας της μάθησης, επιδρά στους εγκεφαλικούς μηχανισμούς της

συμπεριφοράς. Αυτή η επίδραση αφορά ειδικά τις νευροψυχολογικές διεργασίες πλαστικότητας του εγκεφάλου αφού ο εγκέφαλος του ανθρώπου είναι φτιαγμένος για να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Αντίθετα, στους ανθρώπους με εγκεφαλικές βλάβες, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες προκαλούν μια επιβράδυνση της λειτουργικής επιδιόρθωσης. Αν ο εγκέφαλος δεν μπορεί να προσαρμοστεί με το περιβάλλον προκαλείται διαταραχή και αναστάτωση των λειτουργιών του .

Τα κοινωνικά ερεθίσματα φαίνεται ότι προκαλούν σημαντικές αλλαγές στη χημεία και στην ανατομία του εγκεφάλου. Η κοινωνική απομόνωση βρέθηκε ότι προκαλεί μείωση στις δραστηριότητες του DNA και RNA στους εγκεφάλους μικρών ποντικών. Επίσης, ο κοινωνικός υπερερεθισμός ή ο κοινωνικός συνωστισμός έχει αρνητικά αποτελέσματα στον εγκέφαλο. Ανάλογα αποτελέσματα επιφέρει το πλούσιο και φτωχό περιβάλλον (Καραπέτσας, 1989).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΚΟΠΟΣ- ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ

ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΣΥΝΔΡΟΜΟ

DOWN

Όπως προαναφέρθηκε, η Ειδική Αγωγή στηρίζεται και αξιοποιεί την πλαστικότητα του εγκεφάλου, έτσι ώστε να γίνει προσπάθεια επανάκτησης ορισμένων λειτουργιών και ικανοτήτων. Άλλωστε ο εγκέφαλος φαίνεται ότι έχει μια ιδιαίτερη πλαστικότητα στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, ενώ και το περιβάλλον με τα ερεθίσματα που παρέχει συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στη διαδικασία της μάθησης και η εκπαιδευτική πράξη επηρεάζει τους μηχανισμούς συμπεριφοράς.

Αυτό το γεγονός προσπάθησα να αξιοποιήσω στη διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων στο παιδί με σύνδρομο Down που μελέτησα, στο ερευνητικό μέρος της παρούσης εργασίας. Δεδομένου ότι το συγκεκριμένο άτομο είναι ενήλικας (22 ετών) και τα τελευταία 10 χρόνια ζει μέσα σε ίδρυμα, σε ένα περιορισμένο και απομονωμένο περιβάλλον, όπου δεν δέχεται πολλά και ποικίλα ερεθίσματα, υστερεί, όπως είναι αναμενόμενο, σε αρκετές δεξιότητες.

Το ερώτημα είναι αν με την εκπαιδευτική διαδικασία, την παροχή ερεθισμάτων και την αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον ένα ενήλικο άτομο μπορεί να κατακτήσει νέες συμπεριφορές και δεξιότητες. Ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και ημιαυτόνομης διαβίωσης σε άτομο με σύνδρομο Down.

Ειδικότερα αυτό που επιδιώκεται να κατακτηθεί είναι η δεξιότητα αγοράς προϊόντων σε σούπερ μάρκετ και η εκμάθηση της ανάλογης συμπεριφοράς. Ο σκοπός της συγκεκριμένης παρέμβασης είναι μακροπρόθεσμα το παιδί να είναι ικανό να κάνει τις συναλλαγές μόνο του ή με την εποπτεία κάποιου υπεύθυνου, καθώς το ζητούμενο είναι να βγαίνει πιο συχνά από το ίδρυμα.

Κρίθηκε λοιπόν πως μια τέτοια παρέμβαση θα ήταν χρήσιμη για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τη δυνατότητα εκμάθησης των συγκεκριμένων δεξιοτήτων από το παιδί. Απώτερος στόχος είναι αυτή η δράση να λειτουργήσει πιλοτικά για την προώθηση της κοινωνικοποίησης και άλλων τροφίμων του ιδρύματος, στην προσπάθεια για αυτόνομη διαβίωση τους.

Μελέτες σε παιδιά που μεγαλώνουν σε ίδρυμα κατά την περίοδο της ανάπτυξής τους, έχουν αποδείξει ότι το παιδί δεν ωφελείται πάντοτε από τη φροντίδα

των μεγάλων, επειδή κατά τη διάρκεια της ημέρας, διαφορετικά πρόσωπα το μεταχειρίζονται με τελείως διαφορετικούς τρόπους και στάσεις.

Όπως τονίζει ο Gessel (1947) το ιδρυματικό παιδί μπορεί να υποστηρίζεται σε τακτά ίσως χρονικά διαστήματα και στις προκαθορισμένες περιόδους, αλλά όχι πάντοτε στις περιόδους εκείνες που είναι πιο κατάλληλες κι ευνοϊκές από ψυχολογικής και συναισθηματικής άποψης για το ίδιο το παιδί, ενώ στερείται τις μεταβολές και εκπλήξεις που με τρόπο φυσικό εισβάλλουν στον εύκαμπτο κύκλο ζωής μιας συνηθισμένης οικογένειας.

Είναι ευνόητο ότι το ίδρυμα περιορίζει τα περιθώρια δράσης και αυτενέργειας των παιδιών, κι αυτό δεν είναι παρά μόνο από τις αρνητικές επιδράσεις του ιδρυματικού περιβάλλοντος στην όλη σωματική και ψυχική ανάπτυξη του παιδιού. Σύμφωνα με μελέτες οι αρνητικές επιπτώσεις της ιδρυματικής ζωής στη νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, είναι μεγάλες. Συγκεκριμένα, η συμπεριφορά τους χαρακτηρίζεται από έλλειψη στόχων, έλλειψη αυθορμητισμού και από ανικανότητα να δημιουργήσουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Η εμπειρία μιας ψυχρής, απομονωμένης και στερημένης ζωής κατά τη διάρκεια της νεαρής ηλικίας, παρεμποδίζει την ομαλή ανάπτυξη χαρακτηριστικών ωριμότητας, όπως είναι η αυτοπεποίθηση και η ανεξαρτησία, το βαθύ προσωπικό και αμοιβαίο ενδιαφέρον για τους άλλους, οι σωστές αναστολές και, τέλος, η οργανωμένη νοητική προσέγγιση προβλημάτων.

Συνεπώς, η πραγματοποίηση αυτής της εργασίας προϋποθέτει τον υπολογισμό των προαναφερθέντων ανασταλτικών παραγόντων και εξωτερικών συνθηκών καθώς και τη σωστή εκτίμηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και αναγκών του ατόμου. Η εκπαιδευτική παρέμβαση μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα με την κατάλληλη επιλογή και χρήση διδακτικών μεθόδων και μέσων, πράγμα όμως που προϋποθέτει ότι πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη οι παραπάνω παράγοντες. Στη συνέχεια ακολουθεί παράθεση των αρχών, χαρακτηριστικών και μεθόδων της Διδακτικής διαδικασίας καθώς η γνώση τους είναι απαραίτητο στοιχείο για την εφαρμογή τους πάνω στη διδασκαλία ατόμων με ΝΥ/σύνδρομο Down.

Για την εκπαίδευση ατόμων με μέτρια ή βαριά νοητική υστέρηση και, κατ' επέκταση, με σύνδρομο Down, η Διδακτική Μεθοδολογία παραπέμπει στις έννοιες : Διδακτική, Πρόγραμμα και Διδασκαλία.. Η Διδακτική είναι κλάδος της Παιδαγωγικής που ασχολείται με τα θέματα της διδασκαλίας, δηλαδή με τη μεθοδολογία και τα προβλήματα της διδακτικής πράξης. Το αντικείμενο της Διδακτικής περικλείει σε ενιαίο σύνολο τις διδακτικές αρχές πάνω στις οποίες οικοδομούνται οι σκοποί και οι στόχοι της διδασκαλίας, το αναλυτικό πρόγραμμα και το διδακτικό πρόγραμμα, τις τεχνικές και τα μέσα διδασκαλίας, την πραγμάτωση των σχολικών/εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και της μάθησης. (Δελλασούδας, 2005).

Σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη , «η διδασκαλία είναι το σύνολο των διδακτικών ενεργειών του δασκάλου με στόχο να προκαλέσει, να ενισχύσει και να προωθήσει τη μάθηση. Επομένως, ο μαθητής γίνεται ικανός, με τις κατάλληλες ενέργειες του δασκάλου και τη δημιουργία των απαραίτητων προϋποθέσεων και συνθηκών, να παράγει και όχι απλά να δέχεται τη γνώση. Η διδασκαλία λοιπόν, δεν αποτελεί μόνο μια διαδικασία μετάδοσης γνώσεων αλλά, συγχρόνως και πρωτίστως, έναν τρόπο ενεργοποίησης των δυνατοτήτων του μαθητή. (Δελλασούδας, 2005).

Όσον αφορά, το ευρύτερο πλαίσιο της εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να αναθεωρηθούν οι μορφές διδασκαλίας και τα μέσα επίτευξης του τελικού σκοπού της εκπαίδευσης. Η διδασκαλία πρέπει να προσαρμόσει τη δομή της σύμφωνα με την αρχή της εξατομίκευσης, να προσαρμόσει δηλαδή τις μεθόδους και τα μέσα που χρησιμοποιεί, ώστε οι ενέργειες της να καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες και ελλείψεις των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Ο γενικότερος σκοπός της διδασκαλίας ατόμων με ΝΥ/σύνδρομο Down είναι η βελτίωση της ποιότητας ζωής, η αυτοπραγμάτωση και η κοινωνική ένταξη. Η αυτοπραγμάτωση επιτυγχάνεται μέσα από την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης, της αυτοπεποίθησης, της αυτοεξυπηρέτησης και της αυτοπροστασίας. Η κοινωνική ένταξη επιτυγχάνεται μέσα από την αποδοχή του ατόμου από τη κοινωνία και την παροχή κατάλληλων υπηρεσιών για ποιοτική διαβίωση, συμμετοχή στα κοινωνικά δρώμενα, γνώση και διαμόρφωση του περιβάλλοντος κόσμου.

Όταν οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ιδιαίτερες σοβαρές και ιδιόμορφες, τα εκπαιδευτικά προγράμματα περιορίζονται κυρίως στην ενίσχυση και

ανάπτυξη στοιχειωδών, πολλές φορές, ικανοτήτων για επικοινωνία, αυτοεξυπηρέτηση, αυτοέλεγχο, κίνηση, απασχόληση και κοινωνικοποίηση και δεν επεκτείνονται στην παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων γενικής ακαδημαϊκής εκπαίδευσης .

Όταν αναφερόμαστε στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες πρέπει να συνυπολογίζονται και ορισμένες παράμετροι: οι πραγματικές δυνατότητες, ικανότητες και ιδιαιτερότητες των μαθητών, τα αναπτυξιακά και μαθησιακά χαρακτηριστικά τους, οι δυσκολίες και οι εκπαιδευτικές ανάγκες τους, οι επικρατούσες συνθήκες και απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος, κοινωνικές συνθήκες, στις οποίες θα κληθεί να προσαρμοστεί στη συνέχεια το άτομο, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα του προγράμματος ανάλογα την κατηγορία των μαθητών.(Δελασσούδας, 2005)

6.2 Χαρακτηριστικά της Διδακτικής Διαδικασίας

Τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά τα οποία προσδιορίζουν την επιτυχία της διδακτικής διαδικασίας –και ταυτόχρονα αποτελούν και στάδια διδασκαλίας και μάθησης- είναι: η σαφήνεια στην απόδοση, η ευκολία στη χρήση και εφαρμογή-γενίκευση των γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησε ο μαθητής κατά τη διαδικασία αυτή. (Χρηστάκης, 1994, 1996).

Η σαφήνεια στην απόδοση (γνώσεων ή δεξιοτήτων): η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ελαχιστοποίηση των λαθών και η μεγιστοποίηση κατανόησης και χρήσης των δεξιοτήτων-γνώσεων από το μαθητή. Δεν είναι τόσο σημαντικός ο χρόνος εκτέλεσης της δεξιότητας όσο το αποτέλεσμα σε σχέση με το διδακτικό στόχο και ιδιαίτερα η αποφυγή των λαθών.

Η ευκολία στη χρήση (γνώσεων ή δεξιοτήτων): η ευκολία με την οποία χειρίζεται ο μαθητής τη νέα γνώση ή δεξιότητα αποτελεί σημαντικό δείγμα κατάκτησης των στόχων διδασκαλίας και παίζει καθοριστικό ρόλο στη μαθησιακή πορεία του εκπαιδευμένου.

Εφαρμογή- γενίκευση: θεωρείται αδιανόητη η μετάβαση σε άλλο διδακτικό στόχο εκ μέρους του εκπαιδευτικού, αν δεν έχει κατακτηθεί πλήρως ο προηγούμενος. Είναι ανάγκη το άτομο με σύνδρομο Down πριν επιχειρήσει την κατάκτηση μιας νέας δεξιότητας, να είναι σε θέση να γενικεύει την προηγούμενη και να επιτυγχάνει την

οριζόντια μετάβαση της σε παρόμοιες καταστάσεις. Για να επιτευχθεί αυτό, χρειάζεται συνεχής άσκηση, επανάληψη και εφαρμογή. Δεν εκλαμβάνεται ως δεδομένο ότι ο μαθητής αυτόματα, με την απόκτηση νέας γνώσης, θα είναι σε θέση και να τη χρησιμοποιήσει σε διαφορετικές περιοχές. (Σούλης, 2000).

6.3 Διδακτικές μέθοδοι

Παραδοσιακά, οι μέθοδοι διδασκαλίας στη Διδακτική περιγράφουν τις οργανωμένες διαδικασίες, τις μορφές και τα βήματα διδασκαλίας και της μάθησης κατά τη διάρκεια απόκτησης και μετάδοσης συγκεκριμένων γνώσεων. Ορισμένες μέθοδοι διδασκαλίας είναι η άμεση διδασκαλία, η συνδιδασκαλία, η ομαδική διδασκαλία, η συμπεριφορική προσέγγιση με τη συστηματική τροποποίηση συμπεριφοράς και η διδασκαλία εκτός σχολείου ή άλλων εκπαιδευτικών δομών.

6.4 Διδακτικές αρχές

Στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, προϋπόθεση για κάθε αποτελεσματική παιδαγωγική και διδακτική διαδικασία αποτελεί η προσαρμογή, όχι μόνο των στόχων αλλά και των γενικών αρχών, με γνώμονα τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών.

Βασικοί άξονες-αρχές, σύμφωνα με την ταξινόμηση του Γ. Κουσταλάκη είναι:

1. το εξατομικευμένο πρόγραμμα και η εξατομικευμένη διδασκαλία
2. η οργάνωση και η απλοποίηση της ύλης
3. η εποπτεία και ο πολύπλευρος ερεθισμός
4. η βιωματικότητα
5. η αυτενέργεια και η ατομική δραστηριότητα
6. η επιβράβευση
7. η οργάνωση της σχολικής και κοινωνικής ζωής
8. η πρακτική αναγκαιότητα των γνώσεων, δηλαδή η εγγύτητα τους με τη ζωή
9. ο σεβασμός του προσωπικού ρυθμού εργασίας και η αποδοχή της ελάχιστης προσπάθειας
10. η συνεργασία των ειδικών με τους γονείς

6.5 Διδακτική ιεραρχία

Εκμάθηση: τα παιδιά διδάσκονται πώς να χρησιμοποιούν μια δεξιότητα για πρώτη φορά και μαθαίνουν να εκτελούν με ακρίβεια έργα που απαιτούν τη χρησιμοποίηση της συγκεκριμένης ιδιότητας.

Ευχέρεια: το παιδί μαθαίνει να εκτελεί την καινούρια δεξιότητα με ευχέρεια και ακρίβεια.

Διατήρηση: το παιδί είναι ικανό να εκτελεί με ακρίβεια και ευχέρεια τη δεξιότητα ακόμα και έπειτα από μια χρονική περίοδο κατά τη οποία δεν την ξαναδιδάχθηκε.

Τα παιδιά με σύνδρομο Down χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να μάθουν και να παγιώσουν νέες δεξιότητες και η ικανότητα να μάθουν και να διατηρήσουν μπορεί να έχει διακυμάνσεις από μέρα σε μέρα. Γι' αυτό το λόγο πρέπει να τους παρέχεται επιπλέον χρόνος και ευκαιρίες για επιπρόσθετη επανάληψη και γενίκευση. Ενώ οι νέες δεξιότητες και έννοιες πρέπει να παρουσιάζονται με ποικιλία τρόπων, χρησιμοποιώντας συμπαγή, πρακτικά και οπτικά υλικά.

Γενίκευση: τα παιδιά διδάσκονται πώς να χρησιμοποιούν τη δεξιότητα σε διαφορετικές καταστάσεις. Στη φάση αυτή παίζουν σημαντικό ρόλο τα παραδείγματα και οι οδηγίες που δίνει ο δάσκαλος για την εφαρμογή των ανακληθέντων από τη μνήμη στοιχείων σε διαφορετικούς τομείς.

Προσαρμογή: δίνονται στα παιδιά προβλήματα, η λύση των οποίων απαιτεί τη χρησιμοποίηση της νεοαποκτηθείσας γνώσης σε καινούριες γι' αυτά καταστάσεις, με καινούριους ίσως τρόπους (Πολυχρονοπούλου, 2004).

6.6 Θεμελιώδεις διδακτικές προϋποθέσεις

Για τον επιτυχή σχεδιασμό και πραγματοποίηση του πλαισίου διδασκαλίας που απευθύνεται σε άτομο με σύνδρομο Down είναι απαραίτητο να συνυπολογίζονται βασικές προϋποθέσεις όπως:

- Η συστηματική χρήση των εποπτικών μέσων διδασκαλίας.
- Ο παιδοκεντρικός τρόπος σχεδιασμού της διδασκαλίας

- Η προσαρμογή του διδακτικού προγράμματος στη ζωή και την καθημερινή ζωή καθώς αυτή αποτελεί τελικά το βασικό κριτήριο επιτυχίας των διδακτικών στόχων. Η διδασκαλία οφείλει να εμπεριέχει πολλές και διαφορετικές ασκήσεις εφαρμογής και γενίκευσης (Σούλης, 2007).

Ως πρώτη βασική προϋπόθεση θα μπορούσε να καταγραφεί αυτή της ισχύος του κινήτρου μάθησης για το παιδί. Χρειάζεται να εξασφαλιστεί το ενδιαφέρον του μαθητή για την όλη διαδικασία και να διασφαλιστεί παράλληλα ότι αυτό που μαθαίνει το κατανοεί.

Αυτό που διδάσκεται πρέπει να έχει άμεση σχέση με τον εμπειρικό του χώρο, τα πρόσωπα με τα οποία σχετίζεται και γενικότερα τα ενδιαφέροντα του. Το μάθημα πρέπει να είναι οργανωμένο με ευχάριστο τρόπο, για να μπορεί ο μαθητής να μαθαίνει παίζοντας.

Απαραίτητα στοιχεία κάθε διδακτικής προσπάθειας πρέπει να είναι η ανταπόδοση, η αναγνώριση, ο πανηγυρισμός κάθε επιτυχίας και προόδου, ο έπαινος, το ανώδυνο ξεπέρασμα κάθε αποτυχίας, με την άμεση αποφυγή της αγκύλωσης σ' αυτήν, η βοήθεια προς τον μαθητή να ξεπερνά άμεσα κάθε αδυναμία του.

Χρειάζεται να υπάρχει συνέχεια και συνέπεια στη διδασκαλία τόσο μεθοδολογικά όσο και αναφορικά με τον χρόνο. Επιβάλλεται η συστηματική επεξεργασία μάθησης. Είναι καλύτερα η διαδικασία να γίνεται κατά τακτά και σταθερά διαστήματα, έστω και μικρής χρονικής διάρκειας, παρά άτακτα και με μαθήματα μεγάλης διάρκειας.

Οι δραστηριότητες πρέπει να είναι έτσι προγραμματισμένες και να επιμερίζονται σε πολύ απλές ενότητες, οι οποίες θα εγγυώνται την επιτυχία. Χρειάζεται να επινοηθούν οι κατάλληλες δραστηριότητες που θα δώσουν στο μαθητή τη δυνατότητα να εμπεδώσει το νέο διδασκόμενο στοιχείο και τη δυνατότητα να το εφαρμόσει γενικότερα σε άλλες περιπτώσεις.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να μιλά στο μαθητή αργά και καθαρά. Πιθανόν να χρειαστεί να υιοθετηθούν και άλλοι τρόποι και μέθοδοι επικοινωνίας για να μεταφερθεί με επάρκεια το μήνυμα.

Αρκετά παιδιά με σύνδρομο Down χαρακτηρίζονται από μια χαλαρότητα ως προς το βαθμό επιμονής τους στην διεκπεραίωση των διάφορων δραστηριοτήτων. Χρειάζεται κατ' επέκταση η διδασκαλία να είναι απόλυτα ευχάριστη και παιγνιώδης.

Κριτήριο επιτυχίας και αξιολόγησης θεωρείται το επίπεδο επίδοσης ή εκτέλεσης που απαιτείται για να θεωρηθεί ο στόχος επιτυχής.

Τέλος, είναι δεδομένη και απαραίτητη η ανάγκη της εξατομίκευσης της διδασκαλίας και της προσαρμογής της στο μαθησιακό επίπεδο του κάθε μαθητή. (Δαραής, 2002).

6.7 Τομείς μάθησης και δεξιοτήτων των ατόμων με σύνδρομο Down.

Οι τομείς δεξιοτήτων στους οποίους δίνεται έμφαση στην εκπαίδευση ατόμων με ΝΥ/σύνδρομο Down:

- I. Αυτοεξυπηρέτηση: να ανεξαρτητοποιηθεί το παιδί ως προς τις προσωπικές τους ανάγκες και να καταστεί ικανό να φροντίζει την ατομική του καθαριότητα, υγεία και ασφάλεια.
- II. Κοινωνική προσαρμογή: να αναπτύξει ικανότητα για αυτοέλεγχο, να σέβεται τα δικαιώματα των άλλων και να συμμετέχει στην ομαδική ζωή. Να γνωρίσει το ρόλο διάφορων ομάδων ανθρώπων, να μπορεί να εξυπηρετείται από αυτούς και γενικά να καταστεί ικανό για κοινωνική προσαρμογή και ένταξη.
- III. Γλωσσική αγωγή: να αναπτύξει τη γλωσσική του ικανότητα έτσι ώστε να μπορεί να επικοινωνεί καλύτερα με τους γύρω του.
- IV. Αγωγή των αισθήσεων: να βοηθήσει το παιδί να χρησιμοποιεί στον ανώτατο βαθμό τα αισθητήρια όργανα του για συλλογή πληροφοριών και την ανάπτυξη της αισθητηριοαντιληπτικής ικανότητας, πράγμα που θα επιτρέψει την επικοινωνία του με το άμεσο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον και την προσαρμογή του σε αυτό.
- V. Σχολικές δεξιότητες: ν' αποκτήσει όσο του επιτρέπουν οι δυνατότητες του, βασικές σχολικές δεξιότητες
- VI. Εργασιοθεραπεία-προεπαγγελματική εκπαίδευση: να επιτύχει στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό δημιουργική χρήση χεριών και ποδιών, να μάθει να χρησιμοποιεί διάφορα μέσα και υλικά για την απόκτηση καλών συνηθειών και ωφέλιμης απασχόλησης (Σούλης, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ-ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο σκοπός, λοιπόν, των διδασκαλιών, ήταν η εκμάθηση νέων δεξιοτήτων και συμπεριφορών σε ένα ενήλικο άτομο του ιδρύματος. Το περιεχόμενο των διδασκαλιών αφορούσαν κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης και παρακάτω παρατίθεται ο γενικός προσδιορισμός τους και οι προεκτάσεις ή όποιες περαιτέρω δεξιότητες συμπεριλαμβάνουν .

Α) Κοινωνικές δεξιότητες: προϋπόθεση για να προσαρμοσθεί ένα παιδί με ΝΥ/σύνδρομο Down στον επαγγελματικό και κοινωνικό τομέα είναι να έχει αναπτύξει επαρκώς τα ατομικά και κοινωνικά στοιχεία της προσωπικότητας του. Επιβάλλεται δηλαδή να διαθέτει – σε ικανοποιητικό βαθμό – μια αυτόνομη και αυτοδύναμη στάση απέναντι στις καθημερινές πρακτικές, αλλά και κοινωνική συμπεριφορά που θα του επιτρέπει να αντεπεξέρχεται με επιτυχία στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και να εντάσσεται σε αυτό. Επομένως καλείται το παιδί να δομεί κοινωνικές σχέσεις, να οργανώνει και να αξιοποιεί σωστά τον ελεύθερο χρόνο του, να αποτελεί χρήσιμο μέλος του κοινωνικού συνόλου καθώς και να χρησιμοποιεί τα μέσα «κοινωνικής επικοινωνίας» όπως τηλέφωνο, ταχυδρομείο, εφημερίδες, δημόσιες υπηρεσίες, ψώνια. (Heidjann 1995, Σούλης, 2007).

Β) Επικοινωνιακές δεξιότητες: αυτές αναπτύσσονται και εμπεριέχονται σε κάθε διδακτική δραστηριότητα. Οι δεξιότητες επικοινωνίας συνδέονται άμεσα με τον τομέα της γλώσσας και παραπέμπουν στη εξοικείωση με τα διάφορα μέσα επικοινωνίας που διευκολύνουν την καθημερινή επαφή. Με την καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων επιδιώκεται αφενός η απόκτηση του λεξιλογίου ικανού και αναγκαίου για την ομιλία, την ακρόαση, την κατανόηση και αφετέρου τη δημιουργία ευκαιριών για εφαρμογή επικοινωνιακών πρακτικών στην καθημερινή πράξη(Wirth 1994, Σούλης 2000).

Γ) Η σωματική ακεραιότητα και ασφάλεια

Η γνώση και εφαρμογή των στοιχειωδών κανόνων ασφαλείας για τα παιδιά με ΝΥ θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός τομέας της εκπαίδευσης και είναι σκόπιμο να διδάσκονται σε κάθε δυνατή ευκαιρία, σε όλες τις διδακτικές ενότητες σε σχέση με την καθημερινή πρακτική και ζωή. Οι κανόνες ασφαλείας αναφέρονται στη «χωρίς κινδύνους» διαβίωση και συμπεριφορά στο οικογενειακό, σχολικό, κοινωνικό

περιβάλλον, στις κάθε είδους συναλλαγές, στη μετακίνηση και στον επαγγελματικό χώρο. (Σούλης, 2000).

Δ)Αυτόνομη διαβίωση

Περιλαμβάνει όλες τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες στην καθημερινή ζωή ενός ατόμου και συμβάλλουν στην ομαλή του λειτουργία. Οι δεξιότητες που περικλείονται είναι οι δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης (φαγητό, ντύσιμο, φροντίδα σώματος, τουαλέτα), κοινωνικές δεξιότητες και περιβαλλοντικές σχέσεις (ταξίδια, κυκλοφοριακή αγωγή, ψώνια, χρήματα, γνώση του χρόνου), ανάγνωση, γραφή και προφορικές επικοινωνιακές δεξιότητες (σπίτι, τηλέφωνο, αναζήτηση βοήθειας/πληροφοριών, κ.α).

Για την διδασκαλία των παραπάνω δεξιοτήτων επιλέχθηκε ενδεικτικά ένα άτομο με σύνδρομο Down που η ηλικία του, τα χαρακτηριστικά του και γενικότερα όλο το προφίλ του ευνοούσαν τη διδακτική παρέμβαση. Ο Άγγελος είναι ένα παιδί με σύνδρομο Down και μετρίου βαθμού νοητική υστέρηση. Η γενική νοημοσύνη του, η οποία αξιολογήθηκε με τη κλίμακα νοημοσύνης WAIS, εκτιμήθηκε 35Q. Είναι 22 χρονών (16/10/1985) και το τελευταίο παιδί της οικογένειας. Οι γονείς του απεβίωσαν (μητέρα από καρκίνο και ο πατέρας από τροχαίο) και έχει άλλα δυο αδέρφια έγγαμα με δικές τους οικογένειες. Τα τελευταία χρόνια ζούσε με τη μητέρα του, η οποία κράτησε τον Άγγελο μέχρι το τέλος. Για έξι χρόνια παρακολούθησε ειδικό σχολείο με πολύ καλά αποτελέσματα. Εισήχθη στο ίδρυμα « Άσπρες Πεταλούδες» το 1997.

7.1 Το ίδρυμα « Άσπρες Πεταλούδες»

Το ίδρυμα «Άσπρες Πεταλούδες Ειδικών Παιδών Νομού Μαγνησίας» ξεκίνησε το 1970 από μια πρωτοβουλία του φιλανθρωπικού σωματίου «Βοήθεια ζωής προς το ειδικό παιδί-άτομο», του οποίου είναι φορέας. Δημιουργήθηκε από μια κοινωνική αναγκαιότητα γονέων με παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ο χώρος φιλοξενεί δια βίου άτομα οποιασδήποτε ηλικίας. Σκοπός είναι η αντιμετώπιση, περίθαλψη και φροντίδα παιδιών με ιδιαιτερότητες όπως με νοητική υστέρηση, νοητική υστέρηση και ψυχικές διαταραχές, σύνδρομο Down, παθήσεις όπως η επιληψία, αυτισμός,

εγκεφαλοπάθειες, σωματικές ιδιαιτερότητες-δυσκολίες και άλλες αισθητηριακές διαταραχές. Στο ίδρυμα υπάρχουν προγράμματα προεπαγγελματικής κατάρτισης με αντικείμενο την υφαντική, γυμναστική, προγράμματα κοινωνικοποίησης και ψυχαγωγίας.

7.2 Διαδικασία έρευνας

7.2.1 Ιστορικό μαθητή

Ατομική και κοινωνική συμπεριφορά

Σε γενικές γραμμές είναι ένα πάρα πολύ ήρεμο άτομο, συμμετέχει σε διάφορες δραστηριότητες, υπάκουος, με αρκετά αναπτυγμένο συναίσθημα, αν και δε μπορεί να το εκφράσει λεκτικά λόγω του περιορισμένου του λεξιλογίου. Είναι κοινωνικός, κάνει εύκολα φιλίες και έχει πολύ καλές σχέσεις με όλα τα παιδιά.

Καθημερινές δραστηριότητες

Απασχολείται καθημερινά στην τάξη της υφαντικής, όπου υφαίνει στον αργαλειό, με αρκετή επιτυχία.

Ατομική υγιεινή και καθαριότητα

Διαθέτει δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης. Ντύνεται μόνος του, επιλέγει τα ρούχα που θα φορέσει, πλένει τα δόντια του, τα χέρια του, το πρόσωπο του. Κουμπώνει κουμπιά, ανεβοκατεβάζει φερμουάρ και δένει τα κορδόνια του. Είναι καθαρός, προσέχει την εμφάνιση του, διατηρεί τον εαυτό του καθαρό την ώρα του φαγητού. Τρώει με κουτάλι και πιρούνι.

Γνώσεις

Αναγνωρίζει και ονομάζει τα χρώματα (βασικά και συνδυασμούς χρωμάτων). Έχει πολύ καλή αίσθηση του προσανατολισμού εκτός από την έννοια δεξί –αριστερό. Αναγνωρίζει και ονομάζει μεγέθη (μικρό-μεγάλο, ψηλό-κοντό). Αναγνωρίζει και ονομάζει τις έννοιες ένα-πολλά. Ονομάζει αντικείμενα καθημερινής χρήσεως. Ολοκληρώνει παζλ, κάνει σφηνώματα, ομαδοποιεί γεωμετρικά σχήματα, χρώματα, μεγέθη, γράμματα και αριθμούς. Διατάσσει αντικείμενα από το μικρότερο στο μεγαλύτερο. Περιγράφει απλές εικόνες χρησιμοποιώντας μεμονωμένες λέξεις και

όχι φράσεις. Διακρίνει τη μέρα από τη νύχτα, αλλά δεν αναγνωρίζει εποχές. Αναγνωρίζει, κατονομάζει και γράφει αριθμούς από το 1-20, ως προς τις προγραφικές ασκήσεις σχεδιάζει ευθεία, καμπύλη, κύκλο και ζιγκ-ζαγκ. Ζωγραφίζει μέσα σε πλαίσιο και ελεύθερο σχέδιο. Πολύ καλός σε κινητικές ασκήσεις. Συμμετέχει σε χορευτικές εκδηλώσεις και στις εθνικές παρελάσεις. Απαγγέλει ποιήματα και τραγουδάει στις εορτές του ιδρύματος..

7.2.2 ΦΑΣΗ Ι^Η

Ο Άγγελος, όπως ήδη προαναφέρθηκε, επιλέχθηκε ανάμεσα στους άλλους τροφίμους του ιδρύματος καθώς θεωρήθηκε πως το ιστορικό του, το μαθησιακό του προφίλ και το νοητικό του επίπεδο είναι κατάλληλο για να δεχθεί την εκπαιδευτική παρέμβαση. Η εκπαιδευτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις-διδασκαλίες με τη βοήθεια της ψυχολόγου του ιδρύματος.

Η αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης του παιδιού είχε ήδη γίνει από τη ψυχολόγο και η δική μου αξιολόγηση αφορούσε τις γνώσεις του γύρω από τα προϊόντα και τον τρόπο αγοράς τους. Για να την διενέργεια της έρευνας και την πραγματοποίηση των διδασκαλιών, καθώς και για τη συμμετοχή του Άγγελου δόθηκε άδεια από το ίδρυμα και τους κηδεμόνες του.

Σ' αυτή την πρώτη φάση έκανα ορισμένες επισκέψεις στο ίδρυμα αρχικά για να γίνει η επιλογή του παιδιού που θα συμμετάσχει στην έρευνα, αλλά με σκοπό να έρθω σε μεγαλύτερη επαφή με το παιδί και να αρχίζει και το ίδιο να εξοικειώνεται με την παρουσία μου. Μέσα λοιπόν στις πρώτες συναντήσεις γνωριμίας έγινε μια αξιολόγηση σχετικά με το τι γνωρίζει ο Άγγελος σχετικά με την αγορά προϊόντων και το χώρο πώλησης τους. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η πρώτη διδασκαλία.

- **Αξιολόγηση**

Στην πρώτη φάση έγινε μια αρχική/διαγνωστική αξιολόγηση και μέτρηση της αρχικής κατάστασης του παιδιού ώστε να γίνει η στοχοθέτηση της πρώτης διδασκαλίας. Κατά την πορεία της διδασκαλίας πραγματοποιήθηκε και

διαμορφωτική, αξιολόγηση εφ' όσον υπήρχε σταδιακή συλλογή πληροφοριών που χρησιμοποιήθηκαν στη βελτίωση της στρατηγικής της διδασκαλίας.

Η αξιολόγηση έγινε με μη σταθμισμένο τεστ και με εναλλακτικές αξιολογικές διαδικασίες γύρω από τις γνώσεις του παιδιού για την ονομασία προϊόντων, την διαδικασία, τον τρόπο και χώρο της αγοράς τους καθώς και αντικείμενα που σχετίζονται με το σουπερ μάρκετ. Τα μη σταθμισμένα τεστ κατασκευάζονται από τον εκπαιδευτικό, είναι αυτοσχέδια τεστ και χρησιμοποιούνται ευρύτατα για τον προσδιορισμό των δεξιοτήτων και γνώσεων του μαθητή. (Δελλασούδας, 2005). Η μέθοδος αυτή συνιστά "μια διαδικασία αντιπαράθεσης του μαθητή με μια πρόκληση ή ένα πρόβλημα, η οποία αποβλέπει στην εκτίμηση και τη μέτρηση της ικανότητας, της στάσης ή της συμπεριφοράς του μαθητή μέσω της αξιολόγησης των απαντήσεων του" (Ysseldyke, J.E & Olsen, K, 1999).

Αρχικά, λοιπόν ζήτησα από τον Άγγελο να μου αναγνωρίσει προϊόντα μέσα από εικόνες που υπήρχαν σε βιβλίο προσχολικής ηλικίας σχετικά με τα ψώνια. Μπόρεσε να αναγνωρίσει τα περισσότερα προϊόντα εκτός από ορισμένα φρούτα και λαχανικά που δεν είχε ξαναδεί (πιν.1). Έπειτα του έδειξα προϊόντα-παιχνίδια καθώς και πραγματικά προϊόντα και ζήτησα να μου τα αναγνωρίσει (πιν.2) Ο Άγγελος αναγνώρισε και ονομάτισε όλα τα προϊόντα με τα οποία είχε ξαναέρθει σε επαφή ενώ μερικά μπόρεσε να τα αναγνωρίσει με λίγη βοήθεια.

	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΜΕ ΒΟΗΘΕΙΑ
Καρότσι	√		
Καλάθι	√		
Γάλα	√		
Ζαμπόν			√
Μαρμελάδα			√
Λαχανικά (κρεμμύδι, καλαμπόκι, πιπεριά, λάχανο)		√	
Πίτσα		√	
Χρήματα	√		
Σούπερ-μάρκετ		√	

Πίνακας 1. Αναγνώριση προϊόντων από εικόνες βιβλίων

	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΜΕ ΒΟΗΘΕΙΑ
Γάλα	✓		
Δημητριακά (Kellog's)	✓		
Πορτοκαλάδα	✓		
Μακαρόνια			✓
Σοκολάτα	✓		
Φρούτα (μήλο, πορτοκάλι, μπανάνα, σταφύλι, αχλάδι)			✓
Καρότσι	✓		
Ταμειακή μηχανή		✓	
Χρήματα	✓		
Λαχανικά (ντομάτα, λεμόνι, καλαμπόκι, καρότο)		✓	

Πίνακας 2. Αναγνώριση πραγματικών προϊόντων και αντικειμένων

- 1^η επίσκεψη- διδασκαλία

31/1/07

➤ Χώρος και υλικό που χρησιμοποιήθηκε

Η πρώτη διδασκαλία πραγματοποιήθηκε στο χώρο του ιδρύματος και συγκεκριμένα στο γραφείο της ψυχολόγου. Ο χώρος είναι σχετικά μικρός και υπάρχουν δυο γραφεία, μια βιβλιοθήκη και ένας καθρέφτης. Η αρχή της εποπτείας είναι μία από τις βασικότερες διδακτικές αρχές και αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην αποτελεσματική διεξαγωγή και επίτευξη των στόχων μια διδασκαλίας. Συνεπώς, κατά τη διδασκαλία χρησιμοποιήθηκε πλούσιο βιωματικό υλικό, ποικίλης μορφής, για να προκαλεί ερεθίσματα στο παιδί. Αποτελούνταν από πραγματικά και ψεύτικα προϊόντα, βιβλία, εικόνες, χρήματα καθώς και παιχνίδια που σχετίζονται με το σούπερ μάρκετ όπως ταμειακή μηχανή, καλάθι και καρότσι.

Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας ανήκουν στη άμεση ή εξωτερική εποπτικότητα και χρησιμοποιούνται για διευκόλυνση της κατάκτησης του μαθησιακού αγαθού και την πληρέστερη προσέγγιση από το μαθητή του διδακτικού αντικειμένου. Οι

πάσχοντες από σύνδρομο Down είναι δυνατοί στη μάθηση με οπτικά μέσα, αλλά φτωχοί στη μάθηση με ακουστικά μέσα. Οπουδήποτε είναι δυνατόν, χρειάζονται οπτική υποστήριξη και συμπαγή πρακτικά υλικά, για να ενισχύονται οι ακουστικές πληροφορίες. Κατά τη διάρκεια όλης της εκπαιδευτικής παρέμβασης για πιο αποτελεσματική και δημιουργική μάθηση χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα εποπτικά μέσα και υλικά ανάλογα τις ανάγκες, το διδακτικό περιεχόμενο και τις ιδιαιτερότητες του μαθητή και του εκάστοτε στόχου.

Η κατάλληλη επιλογή και χρήση των εποπτικών μέσων συμβάλλει, ώστε να επιτυγχάνονται:

1. η βιωματικότητα της διδακτικής διαδικασίας, η οποία προαπαιτεί την αισθητοποίηση του μορφωτικού αγαθού. Επιτυγχάνεται η κατ' αίσθηση αντίληψη, σύμφωνα με τη βασική παιδαγωγική της εποπτείας.
2. η μονιμότερη εντύπωση και διατήρηση στη μνήμη της νέας γνώσης, εμπειρίας, ή παράστασης, αλλά και η εύκολη ανάκληση της μέσω κατάλληλων ερεθισμάτων.
3. ο περιορισμός της θεωρητικής έκφρασης των γνωστικών στοιχείων.
4. η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος του μαθητή και η εξασφάλιση της προσοχής στο μάθημα.
5. η σαφήνεια και ως εκ τούτου η καλύτερη κατανόηση του μαθησιακού αγαθού.
6. η εξατομίκευση της διδασκαλίας, αλλά και η συμμετοχή περισσότερων αισθήσεων (Δελλασούδας, 2005)

➤ Διδακτική μεθοδολογία

Σκοπός της πρώτης επίσκεψης ήταν η γνωστοποίηση αρχικά στο ίδιο το παιδί για το περιεχόμενο της πρώτης διδασκαλίας, δηλαδή η ανάπτυξη δεξιότητας αγοράς προϊόντων από ένα σούπερ μάρκετ. Στόχος της πρώτης επίσκεψης ήταν εισαγωγή του παιδιού στο σκοπό της εργασίας και η επαφή με διάφορα προϊόντα, την έννοια της επιλογής και αγοράς προϊόντων και τον χώρο αγοράς τους, δηλαδή το σούπερ μάρκετ. Βέβαια, απώτερος στόχος υπήρξε και η ενημέρωση του παιδιού για τον τελικό στόχο και σκοπό, που ήταν η επικείμενη διδασκαλία εκτός ιδρύματος, έτσι

ώστε να δώσει κίνητρα στο παιδί να καταβάλει περισσότερη προσπάθεια και να λειτουργήσει ως επιπρόσθετη παρώθηση για μάθηση.

Μια διδακτική μέθοδος που είναι σύμφωνη με τις διδακτικές αρχές που προαναφέρθηκαν και πρέπει να εφαρμόζονται στη διαδικασία εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η **άμεση διδασκαλία**, η οποία εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Πρόκειται για μια κατευθυνόμενη μέθοδο με συστηματικό χαρακτήρα, η οποία εφαρμόζει τις αρχές της συμπεριφορικής προσέγγισης στη διδακτική πράξη. Ο δάσκαλος παρουσιάζει βήμα προς βήμα το νέο διδακτικό αντικείμενο και στη συνέχεια παρέχει ευκαιρίες συστηματικής άσκησης των μαθητών στη διδαχθείσα ύλη. Στην άμεση διδασκαλία διακρίνουμε τα εξής χαρακτηριστικά:

- ακαδημαϊκός προσανατολισμός και στρατηγικές με σαφή διατύπωση
- πληρότητα μάθησης
- διόρθωση των λαθών
- δραστηριότητες κατευθυνόμενες από τον διδάσκοντα και ανεξάρτητες από αυτόν
- εξάσκηση με τη χρήση ευρείας κλίμακας παραδειγμάτων από τη διδακτέα ύλη
- συνολική επανάληψη

Είναι σαφές ότι η συγκεκριμένη μέθοδος δίνει έμφαση στη διδασκαλία μεμονωμένων δεξιοτήτων με στόχο την τέλεια εκμάθησή τους, και ως εκ τούτου, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική τόσο κατά το στάδιο της απόκτησης του μαθησιακού αγαθού όσο και κατά τη φάση της τελειοποίησης της δεξιότητας που αποκτήθηκε. Όμως θα πρέπει να δίνονται στο μαθητή ευκαιρίες γενίκευσης και σύνδεσης των μεμονωμένων δεξιοτήτων σε όλη την έκταση των διαφορετικών αντικειμένων,

Ο εκπαιδευτικός ο οποίος επιλέγει τη μέθοδο αυτή θέτει συγκεκριμένους στόχους ανά διδακτική ενότητα, οι οποίοι γνωστοποιούνται στους μαθητές, χωρίζει τη διδακτέα ύλη σε μικρές ενότητες, οι οποίες οργανώνονται κατά λογική σειρά και ακολουθία, χρησιμοποιεί το μονόλογο για την παρουσίαση της νέας ύλης, καθ' όλη τη διάρκεια της παρουσίασης ελέγχει το βαθμό κατανόησης μέσω ερωτήσεων συγκλίνουσας φύσης, να αξιοποιεί τις διαπιστώσεις του για την οργάνωση της επανορθωτικής διδασκαλίας, ολοκληρώνει τη διαδικασία της παρουσίασης με

ασκήσεις κατευθυνόμενης εξάσκησης και παρέχει πλήθος παραδειγμάτων και συνεχή καθοδήγηση μέσω ανατροφοδότησης.

Αντίστοιχα, κατά τη διάρκεια της πρώτης διδασκαλίας ακολουθήθηκε η δομή αυτής της μεθόδου. Για να διαπιστωθούν οι γνώσεις και το επίπεδο εξοικείωσης του παιδιού γύρω από τα διάφορα προϊόντα και αντικείμενα που συναντά κανείς σε σούπερ μάρκετ έγινε παρουσίαση σχετικών βιβλίων, φωτογραφιών, εικόνων και χρημάτων. Αρχικά έδειξα στο παιδί ορισμένα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία που αφορούσαν τα ψώνια και του ζήτησα να μου αναγνωρίσει και να ονομάσει τα διάφορα προϊόντα ή αντικείμενα που υπήρχαν ή να μου περιγράψει τι έβλεπε στις εικόνες του βιβλίου. Όσες εικόνες δεν γνώριζε τις ονομάτιζα εγώ ή του περιέγραφα και του εξηγούσα τι έδειχνε και ακολούθως το επαναλάμβανε.

Επιπλέον, έδωσα στο παιδί να παίζει και να περιεργαστεί με τα σχετικά παιχνίδια δηλαδή με τα προϊόντα, την ταμειακή μηχανή και το καρότσι. Πρώτα του ζήτησα να μου ονομάσει τα αντικείμενα και τα πιο γνωστά και οικεία προϊόντα και όσα δεν ήξερε τα ονομάτιζα εγώ και έπειτα το επαναλάμβανε και ο ίδιος. Έπειτα από μικρό χρονικό διάστημα του ξαναέδειχνα τα αντικείμενα και του ζητούσα να μου τα ονομάσει.

Επίσης, για να εξοικειωθεί το παιδί με τη έννοια των χρημάτων του έδειξα εικόνες-αυτοκόλλητα καθώς και ψεύτικα χρήματα έτσι ώστε να μπορέσει να τα περιεργαστεί. Στη συνέχεια του έδειξα φωτογραφίες από σούπερ μάρκετ και του εξήγησα το πώς είναι η εσωτερική διαρρύθμιση του και η διάταξη των προϊόντων. Στο τέλος της διδασκαλίας έγινε μια επανάληψη γύρω από την ονομασία διάφορων προϊόντων καθώς και μια προφορική αξιολόγηση πάνω στα νέο διδακτικό περιεχόμενο.

Ζήτησα λοιπόν από το παιδί να μου ονομάσει ορισμένα αντικείμενα, είτε από εικόνες, είτε από τα παιχνίδια, για να διαπιστωθεί κατά πόσο κατάκτησε τις νέες γνώσεις. Στις περισσότερες ερωτήσεις απάντησε σωστά, ενώ με λεκτική βοήθεια έβρισκε και όσα προϊόντα δυσκολευόταν να ονομάσει ή δε μπορούσε να ανακαλέσει. Σε κάθε σωστή απάντηση δινόταν λεκτική επιβράβευση, ενώ ρώτησα το παιδί ποια προϊόντα θα προτιμούσε να αγοράσει από το σούπερ μάρκετ, για να υπάρχει και μεγαλύτερο κίνητρο για μάθηση.

- 2^η επίσκεψη- διδασκαλία

5/2/07

➤ Χώρος και υλικό που χρησιμοποιήθηκε

Η δεύτερη διδασκαλία πραγματοποιήθηκε στο χώρο του ιδρύματος και πάλι στο γραφείο της ψυχολόγου. Σ' αυτή τη διδασκαλία έγινε ειδική διαμόρφωση του χώρου καθώς κρίθηκε αναγκαία η αναπαράσταση του εσωτερικού χώρου ενός σούπερ μάρκετ. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν παιχνίδια, δηλαδή καροτσάκι για τα ψώνια, μια ταμειακή μηχανή, χρήματα, φρούτα και λαχανικά καθώς και τα πραγματικά προϊόντα που σχεδιάστηκε να αγοράσει ο Άγγελος δηλαδή γάλα, δημητριακά, πορτοκαλάδα, μακαρόνια και σοκολάτα. Τα προϊόντα τοποθετήθηκαν σε διαφορετικά σημεία μέσα στο χώρο, ενώ πρέπει να σημειωθεί ότι στη συγκεκριμένη διδασκαλία, για να ανταποκρίνεται περισσότερο στην πραγματικότητα η αναπαράσταση, πήραν μέρος και άλλοι δύο τρόφιμοι του ιδρύματος ως υπάλληλοι του σούπερ μάρκετ.

➤ Διδακτική μεθοδολογία

Ο στόχος της δεύτερης διδασκαλίας ήταν η ανάπτυξη και απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης σχετικά με την αγορά προϊόντων και την αρμόζουσα συμπεριφορά σε κάποιον χώρο μη οικείο, όπως το σούπερ μάρκετ. Για να γίνουν εφικτοί οι στόχοι καθώς και για να κατανοήσει το ίδιο το παιδί καλύτερα την έννοια αυτού του χώρου, έγινε προσπάθεια αναπαράστασης του με τη χρήση διάφορων παιχνιδιών, όπως ψεύτικα προϊόντα, καροτσάκι για ψώνια, ταμειακή μηχανή, χρήματα καθώς και χρήση αληθινών προϊόντων.

Τα διάφορα προϊόντα τοποθετήθηκαν σε συγκεκριμένα σημεία μέσα στο χώρο, ενώ κατά τη αναπαράσταση χρησιμοποιήθηκαν και άλλοι δυο τρόφιμοι του ιδρύματος ως υπάλληλοι του σούπερ μάρκετ. Χάρη στη συμμετοχή των άλλων δυο παιδιών, ο Άγγελος αισθάνθηκε πιο άνετα και η διδασκαλία πήρε τη μορφή παιχνιδιού. Με αυτό τον τρόπο δόθηκε η δυνατότητα να δημιουργηθεί μια μικρογραφία ενός σούπερ μάρκετ, να αναπαρασταθεί πιο πειστικά η δομή και

λειτουργία του και να γίνει καλύτερη προετοιμασία για την επόμενη διδασκαλία. Στο σημείο αυτό να αναφερθεί πως τα άλλα δυο παιδιά είχαν ενημερωθεί πριν τη διδασκαλία για τους "ρόλους" τους, τις αρμοδιότητες τους και τον τρόπο συμπεριφοράς τους.

Καθώς ήταν η πρώτη φορά που το παιδί διδασκόταν αυτή τη δεξιότητα χρησιμοποίησα τη μέθοδο της ανάλυσης έργου και της άμεσης διδασκαλίας, η οποία προτείνεται για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων. Τελικά, στην όλη δομή της μεθόδου της άμεσης διδασκαλίας, διακρίνονται τα χαρακτηριστικά του **μοντέλου ανάλυσης έργου** (task analysis).

Κύριο χαρακτηριστικό του μοντέλου αυτού είναι η βήμα-βήμα προσέγγιση του διδακτικού στόχου που ενδείκνυται για τη διδασκαλία μαθητών με σοβαρές ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, και, κυρίως για τη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, γλώσσας, μαθηματικών κ.α. Έχει ως χαρακτηριστικό στοιχείο την ανάλυση ενός διδακτικού στόχου σε επιμέρους στόχους (βήματα), τους οποίους χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός όταν θεωρεί ότι οι μαθητές θα αντιμετωπίσουν σοβαρές δυσκολίες στη προσπάθεια του κατά ενιαίο τρόπο.

Προϋποθέσεις επιτυχούς ανάλυσης ενός στόχου αποτελούν οι παρακάτω ενέργειες:

- ακριβής και σαφής προσδιορισμός του στόχου, δηλαδή της συμπεριφοράς που αναμένεται να επιδείξει ο μαθητής με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας.
- ιεράρχηση των βημάτων κατά τέτοιο τρόπο, ώστε κάθε βήμα να αποτελεί προηγούμενη γνώση για το επόμενο.
- ιεράρχηση των βημάτων με βάση το βαθμό δυσκολίας και τις δυνατότητες των μαθητών.

Με βάση το παραπάνω μοντέλο, αρχικά ζήτησα την προσοχή του παιδιού και έπειτα ανέλυσα τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει για την αγορά προϊόντων. Έτσι λοιπόν τα επιμέρους βήματα στα οποία αναλύεται ο στόχος της συγκεκριμένης διδασκαλίας είναι τα εξής:

1. παίρνει το καρότσι
2. βρίσκει τα προϊόντα που θέλει να αγοράσει
3. κατεβάζει από τα ράφια τα προϊόντα

4. τοποθετεί ένα ένα τα προϊόντα μέσα στο καρότσι
5. πηγαίνει στο ταμείο, όπου περιμένει τη σειρά του για να πληρώσει
6. βγάζει τα προϊόντα ένα ένα από το καρότσι
7. δίνει τα χρήματα στην υπάλληλο
8. περιμένει τα ρέστα και χαιρετά την υπάλληλο
9. τοποθετεί ξανά τα ψώνια στο καρότσι

Το πρώτο βήμα ήταν να εξηγήσω πως μπαίνοντας στο χώρο του υποτιθέμενου σούπερ μάρκετ παίρνω το καρότσι και βρίσκω τα προϊόντα που θέλω να ψωνίσω. Παίρνω από τα ράφια τα προϊόντα (εδώ από τα τραπέζια που έχουν τοποθετηθεί) και στη συνέχεια τοποθετώ ένα-ένα τα προϊόντα που επιλέγω στο καρότσι. Όταν φτάνω στο ταμείο, περιμένω τη σειρά μου για να πληρώσω, βγάζω τα προϊόντα, τα τοποθετώ δίπλα στο ταμείο και περιμένω να τα περάσει από το μηχάνημα ο υπάλληλος. Τέλος, περιμένω να μου πει ο υπάλληλος το ποσό, δίνω τα χρήματα, περιμένω τα ρέστα, λέω "ευχαριστώ", βάζω τα ψώνια μέσα στη σακούλα την οποία τοποθετώ πάλι μέσα στο καρότσι και φεύγω.

Έκανα λοιπόν μια επίδειξη των προαναφερθέντων βημάτων, καθώς ήταν η πρώτη φορά που το παιδί διδασκόταν αυτή τη δεξιότητα. Εκτέλεσα τα βήματα δυο φορές μόνη μου, αναλύοντας κάθε φορά τι έκανα, έτσι ώστε να έχει χρόνο να εμπεδώσει και να απομνημονεύσει ο Άγγελος, όσο το δυνατόν περισσότερα βήματα.

Το επόμενο στάδιο ήταν να ολοκληρώσει το παιδί μαζί με μένα και τη καθοδήγηση μου κάθε μέρος του έργου. Ξεκίνησα, λοιπόν, εγώ και με την προτροπή μου, λεκτική και φυσική, ο μαθητής με ακολούθησε αντιγράφοντας ακριβώς τη συμπεριφορά μου. Προτροπή θεωρείται η χορήγηση συστηματικής, τμηματικής βοήθειας από τον εκπαιδευτικό (λεκτικής, φυσικής, οπτικής) αμέσως μετά την παρουσίαση της διδακτικής οδηγίας και πριν δώσει την απάντηση ο μαθητής. Στόχος είναι η μείωση στο μέγιστο βαθμό των πιθανών λαθών από το μαθητή. Οι προτροπές βοηθούν και στην ανάπτυξη αισθήματος επιτυχίας τόσο στο μαθητή όσο και στον εκπαιδευτικό. Είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι εισάγουμε μια προτροπή μόνο όταν γνωρίζουμε πως θα την αφαιρέσουμε.

Το στάδιο της καθοδήγησης επαναλήφθηκε μια φορά ακόμη, καθώς την πρώτη φορά στο περιεχόμενο των ψώνιων είχαν συμπεριληφθεί φρούτα και λαχανικά, ενώ

στη συνέχεια απουσίαζαν. Αυτό συνέβη καθώς αποκλείστηκε το ενδεχόμενο αγοράς τους από τον Άγγελο εφ' όσον περιορίστηκε η επιλογή μόνο σε συγκεκριμένα προϊόντα που έδειξε να προτιμά.

Το επόμενο βήμα ήταν η μίμηση της συμπεριφοράς από το παιδί μόνο, που τώρα έπρεπε να εκτελέσει όλο το έργο μόνος του. Η τεχνική της μίμησης προτύπου ορίζεται και αυτή ως είδος προτροπής και διακρίνεται στο οπτικό και στο ακουστικό πρότυπο. Στο οπτικό πρότυπο γίνεται από τον εκπαιδευτικό η παρουσίαση της συγκεκριμένης δεξιότητας, προκειμένου ο μαθητής να τη μιμηθεί. Στο ακουστικό πρότυπο, γίνεται παρουσίαση από τον εκπαιδευτικό της λέξης ή συλλαβής που πρέπει να επαναλάβει ο μαθητής.

Η τεχνική της μίμησης είναι μια πολύ αποτελεσματική παιδαγωγική μέθοδος που βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν καινούριες ικανότητες, να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και τα εξοικειώνει με τους φυσικούς τρόπους μάθησης (Γενά, 2002). Σ' αυτή τη διδασκαλία γίνεται εφαρμογή και των δυο προτύπων μίμησης, καθώς ο μαθητής μιμείται όχι μόνο τις οπτικές διαδικαστικές κινήσεις αλλά και ορισμένες λέξεις που περιλαμβάνονται στη διδασκαλία και είναι απαραίτητες για την ολοκληρωθεί η κατάκτηση της δεξιότητας.

Τα παιδιά από πολύ μικρά μαθαίνουν μιμούμενα τους άλλους. Μεγαλώνοντας, συνεχίζουν να μαθαίνουν χάρη στην παρατήρηση, κι όταν ακόμη δεν προσπαθούν να αντιγράψουν αυθόρμητα ή τυπικά. Σύμφωνα με τον Bandura (1969), η παρατήρηση προτύπων συντελεί στη μίμηση των αντιδράσεων που ενισχύονται και την αποφυγή αυτών που τιμωρούνται. Κάθε φορά που ο δάσκαλος παρουσιάζει μια δραστηριότητα περιμένει από το παιδί να μπει σε αυτήν τη διαδικασία της μάθησης που είναι η παρατήρηση. Για να επιτευχθεί μίμηση προτύπου από ένα άτομο με ΝΥ θα πρέπει να βρεθεί το μέσο που θα προκαλέσει το ενδιαφέρον για μίμηση, αν και στα άτομα με σύνδρομο Down όπως φάνηκε και από τα αποτελέσματα της διδασκαλίας, ανταποκρίνονται στη μίμηση προτύπου, γεγονός που τα βοηθάει στην κοινωνική ένταξη.

Για να μιμηθεί ένα πρότυπο ή μόνο να το παρατηρήσει, πρέπει πρώτα το παιδί να το βλέπει και να το προσέχει. Το πρώτο βήμα έγκειται στο να εξασκήσουμε το παιδί να κοιτάζει προσεκτικά το πρότυπο όταν του το ζητάμε. Θα μάθει να μιμείται τις μη λεκτικές, απλές μορφές συμπεριφοράς και, τέλος να επαναλαμβάνει μερικές λεκτικές ενδείξεις. Τα παιδιά μπορούν να μάθουν να μιμούνται από σειρά συστηματικών ασκήσεων. (Johnson, B., Verner, R., 1983).

Το παιδί μπόρεσε να εκτελέσει και να μιμηθεί όλη τη συμπεριφορά με επιτυχία, με την παροχή βέβαια ορισμένων προφορικών οδηγιών ή υπενθυμίσεων τις πρώτες φορές όπου έβλεπα πως ήταν αναγκαίο. Αυτό το στάδιο επαναλήφθηκε 3 φορές μέχρις ότου το παιδί να κατακτήσει ολοκληρωτικά τη δεξιότητα και να μπορέσει να την ολοκληρώσει χωρίς βοήθεια. Στο τελευταίο στάδιο το παιδί μπόρεσε να εκτελέσει τα βήματα ανεξάρτητα, χωρίς καμία λεκτική βοήθεια δυο φορές.

Η παροχή λοιπόν ευκαιριών για επανάληψη και περισσότερη άσκηση είναι αναγκαία στην περίπτωση των νοητικά καθυστερημένων μαθητών αφού η μάθηση, ακολουθώντας τη πνευματική ανάπτυξη προχωράει με βραδύτερο ρυθμό σ' αυτά τα παιδιά. Το γεγονός αυτό, έγινε εμφανές καθώς χρειάστηκε να δοθούν αρκετές ευκαιρίες για να επιτευχθεί η κατάκτηση της δεξιότητας. Τέτοιου είδους ευκαιρίες προσφέρει η άσκηση σε παιχνίδια ρόλων, όπως έγινε και εδώ, η οποία επιτυγχάνεται με πολλούς και διάφορους τρόπους.

Αριθμός προσπαθειών: 7	
Με καθοδήγηση	2
Με λεκτική βοήθεια	3
Χωρίς βοήθεια	2

Τα παιχνίδια ρόλου βοηθούν σημαντικά το μαθητή με ΝΥ να καταλάβει τι σκέπτονται και τι αισθάνονται οι άλλοι, να ερμηνεύει τη στάση τους, να συμπεριφέρεται κατάλληλα απέναντι τους και να αναπτύσσει καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις. Άλλωστε τα περισσότερα άτομα με ΝΥ χαρακτηρίζονται ως εγωκεντρικά, κι ως εκ τούτου απαιτούν μεγαλύτερη άσκηση στα παιχνίδια ρόλων απ' ότι τα άτομα της ίδιας ηλικίας.

Οι μαθητές που αδυνατούν να επιδείξουν τη ζητούμενη συμπεριφορά, μπορεί να βοηθηθούν με τεχνικές καθοδήγησης και μίμησης να παίξουν σωστά το παιχνίδι ρόλου που απαιτεί την εκδήλωση της συγκεκριμένης

συμπεριφοράς.(Πολυχρονοπούλου, 2004). Μέσω του παιχνιδιού ρόλων, όπως εφαρμόστηκε και σ' αυτή τη διδασκαλία, μπορεί να γίνει ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων που θα βοηθήσει στην ενσωμάτωση των παιδιών στο σχολικό ή στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και υπάρχει δυνατότητα αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα.

Επίσης με το παιχνίδι ρόλων τα παιδιά υποδύονται διάφορους ρόλους, ενεργοποιείται η φαντασία τους και μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τους ρόλους και τις σχέσεις των προσώπων που υποδύονται. Διαπιστώθηκε πως, όντως ο βαθμός κατανόησης του Άγγελου αυξήθηκε με το παιχνίδι ρόλων, καθώς μέσω της αναπαράστασης και της παιγνιώδους μορφής που πήρε η διδασκαλία, εφάρμοσε στην πράξη της καινούριες δεξιότητες που διδάχθηκε.

Το άτομο με άτομο με ΝΥ μπορεί να αποκτήσει με παιγνιώδη τρόπο αρχικά βασικές ψυχοκινητικές δεξιότητες και αργότερα γνωστικές τεχνικές όπως: την προσοχή, την αντίληψη, τη διάταξη και διάκριση μορφών, χρωμάτων, χώρων, ποσοτήτων και άλλων υλικών. Με την ευρεία έννοια το παιχνίδι αποτελεί διδακτική αρχή που ενισχύει την αυτοεικόνα του παιδιού και τις προσπάθειες κοινωνικής ένταξης.

Το παιχνίδι ως μέθοδος μάθησης κατέχει σημαντικό ρόλο στα προγράμματα εκπαίδευσης μαθητών με νοητική υστέρηση γι' αυτό και έμμεσα εφαρμόστηκε στη συγκεκριμένη διδασκαλία. Το παιχνίδι κάθε μορφής προσφέρει την ευκαιρία στο παιδί να αντιληφθεί και να κατανοήσει τον εαυτό του και το περιβάλλον του και να συμμετάσχει στην ολοκλήρωση μικρών διεργασιών. Το «μαθαίνω παίζοντας» αποτελεί μέθοδο οικείωσης της πραγματικότητας για τα άτομα με ΝΥ, διεξάγεται σε ένα φαινομενικό κόσμο, η διαδικασία του είναι πολυσήμαντη ενώ προκαλεί και ευχάριστα συναισθήματα, στοιχεία που υπήρχαν στη διαδικασία αναπαράστασης του σούπερ μάρκετ. (Σούλης, 2007).

Γίνεται αντιληπτό πως για μια επιτυχημένη και αποτελεσματική διδασκαλία δεν αρκεί μόνο η εφαρμογή αποκλειστικά μιας διδακτικής μεθόδου ή κάποιου μοντέλου. Η σύνθεση και εφαρμογή των μεθόδων πρέπει να υπόκεινται στις κατάλληλες τροποποιήσεις και προσαρμογές αναλόγως τις εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες του ατόμου και συνυπολογίζοντας πάντα τις εκάστοτε περιβαλλοντικές συνθήκες.

Καταλήγοντας, πρέπει να σημειωθεί ένα εξίσου σημαντικό διδακτικό στοιχείο. Τα προϊόντα που επέλεγε το παιδί ήταν πραγματικά, έτσι ώστε να είναι

περισσότερο εξοικειωμένος με τη πραγματικότητα και να μπορεί να τα αναγνωρίσει ευκολότερα στο σούπερ μάρκετ. Επίσης, για να τα απομνημονεύσει καλύτερα και να διευκολυνθεί ακόμη περισσότερο στην αναγνώριση των προϊόντων, όταν θα βρίσκεται στο σουπερ μάρκετ έγινε προσπάθεια αντιστοίχησης και ταύτισης των προϊόντων με το χρώμα του περιτυλίγματος τους, δηλαδή π.χ το γάλα με το πράσινο, η πορτοκαλάδα με το πορτοκαλί, η σοκολάτα με το κόκκινο.

Ο σκοπός της συγκεκριμένης διδασκαλίας επιτεύχθηκε καθώς ο Άγγελος έδειξε, πως κατανόησε και κατέκτησε τις δεξιότητες μέσα από τη μίμηση προτύπου, το παιχνίδι ρόλων και την επανάληψη των δεξιοτήτων και θεωρήθηκε πως είναι έτοιμος να ανταπεξέλθει και σε πραγματικές καταστάσεις.

7.2.4 ΦΑΣΗ 3^η

- 3^η επίσκεψη-διδασκαλία 6/2/07
- Χώρος και υλικό που χρησιμοποιήθηκε

Η τρίτη διδασκαλία πραγματοποιήθηκε σε πραγματικές συνθήκες, στο χώρο του σούπερ μάρκετ. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν το καρότσι για τα ψώνια, τα προϊόντα που επέλεξε και αγόρασε ο Άγγελος και ένα ποσό χρημάτων. Πριν από την επίσκεψη στο χώρο του σούπερ μάρκετ του έγινε επίδειξη των προϊόντων της προηγούμενης διδασκαλίας που επρόκειτο να αγοράσει έτσι ώστε να τα ανακαλέσει στη μνήμη του και να μπορεί να τα διακρίνει ευκολότερα. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός πως ο Άγγελος κατάφερε θυμηθεί την ονομασία τους και την ταυτοποίηση-αντιστοίχηση προϊόντος με χρώμα, που είχε γίνει στην προηγούμενη διδασκαλία.

- Διδακτική μεθοδολογία

Ο στόχος της συγκεκριμένης διδασκαλίας ήταν η γενίκευση των δεξιοτήτων της προηγούμενης διδασκαλίας. Γενίκευση σημαίνει ότι το παιδί διατηρεί τις κερτημένες γνώσεις ή δεξιότητες και μετά την τροποποίηση των συνθηκών που

συνέβαλαν στην αρχική τους κατάκτηση. Δηλαδή, αντιδράσεις, οι οποίες εκδηλώνονται υπό ορισμένες συνθήκες μπορεί να εκδηλωθούν και σε διαφορετικά περιβάλλοντα, με διαφορετικούς ανθρώπους ή ακόμη και σε διαφορετική μορφή (Γενά, 2002).

Στην συγκεκριμένη περίπτωση αναφερόμαστε στην ουσιαστική κατάκτηση και πρακτική εφαρμογή των δεξιοτήτων αγοράς προϊόντων καθώς και αυτοεξυπηρέτησης και διακίνησης μέσω σε ένα σούπερ μάρκετ. Αυτή η διδασκαλία μέσω βημάτων μάθησης, έχει βιωματικό χαρακτήρα καθώς εφαρμόζονται, όσα διδάχτηκαν, στην καθημερινή ζωή και η μάθηση με αυτόν τον τρόπο είναι πιο αποτελεσματική και ενδιαφέρουσα.

Με το όρο «βήματα μάθησης» περιγράφεται συνολικά «η δομή της εξέλιξης του μαθήματος όπως καταγράφεται στην παρατήρηση, στο γνήσιο διάλογο και τη συνάντηση του ατόμου με τα αντικείμενα. Τα βήματα μάθησης είναι εμφανή όταν το αντικείμενο του μαθήματος θέτει δομές και στόχους εκτός του σχολείου ή όταν η σύνδεση της ζωής δεν είναι δεν είναι κατανοητή στα πλαίσια της τάξης». (Horney 1970).

Γενικότερα, για τα παιδιά με ΝΥ/σύνδρομο Down είναι εφικτή η παροχή και απόκτηση μεμονωμένων γνώσεων και δεξιοτήτων, αφού η ικανότητα τους για γενίκευση και μεταφορά είναι περιορισμένη (Speck 1992). Οι χώροι μάθησης εκτός σχολικού συγκροτήματος ή άλλων δομών προσφέρουν, κατά κανόνα, περισσότερες και πιο ποικίλες δυνατότητες για συγκέντρωση πληροφοριών. Τέτοιοι χώροι είναι τα μέσα συγκοινωνίας, τα καταστήματα, η φύση, τα μουσεία, κ.α.

Η τρίτη αυτή διδασκαλία πραγματοποιήθηκε σε ένα σούπερ μάρκετ, για να διαπιστωθεί κατά πόσο κατανοήθηκαν και κατακτήθηκαν οι δεξιότητες και πόσο εφικτός είναι ο στόχος της διδασκαλίας και συνεπώς ο σκοπός της εργασίας. Η συγκεκριμένη στρατηγική παρέμβασης επιλέχθηκε και εφαρμόστηκε σ' αυτή τη διδασκαλία για την γενίκευση των διδαγμένων δεξιοτήτων και την ουσιαστική κατάκτηση τους και την αντιμετώπιση πραγματικών καταστάσεων. Οι πραγματικές καταστάσεις, εφ' όσον αξιοποιηθούν σωστά, παρέχουν σημαντικές εμπειρίες μάθησης στα παιδιά. Ο εμπειρίες που είναι αποτέλεσμα πρακτικών διεργασιών, προσφέρουν ποιοτικές κατευθύνσεις που διατηρούνται στη μνήμη των συμμετεχόντων για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Το παιδί, λοιπόν, εκτέλεσε τα βήματα που είχε διδαχθεί ένα-ένα ξεκινώντας με το να πάρει ένα καρότσι έξω από το σούπερ μάρκετ πριν μπει μέσα. Πρώτα

τριγυρίσαμε στο χώρο του καθώς ήταν η πρώτη φορά που βρισκόταν σε τέτοιο χώρο και του εξήγησα τα μέρη του σουπερ μάρκετ ενώ του έκανα ερωτήσεις πάνω σε διάφορα προϊόντα που γνώριζε. Στη συνέχεια, άρχισε να παρατηρεί τα προϊόντα που υπήρχαν στα ράφια και, όταν αναγνώριζε κάποιο προϊόν της προηγούμενης διδασκαλίας, το κατέβαζε προσεχτικά από το ράφι και το τοποθετούσε μέσα στο καρότσι. Αφού αναγνώρισε και βρήκε τα συγκεκριμένα προϊόντα που είχαν επιλεγθεί στην προηγούμενη διδασκαλία, πήγαμε στο ταμείο, όπου περίμενε στη σειρά για να πληρώσει. Λόγω της εφαρμογής των διδαγμένων δεξιοτήτων και συμπεριφορών καθώς και την εύρεση των σωστών προϊόντων, δόθηκε λεκτική και υλική επιβράβευση στον Άγγελο, παρέχοντας του τη δυνατότητα αγοράς γλυκών για τον ίδιο και τους φίλους του στο ίδρυμα.

Στο ταμείο έβγαλε ένα-ένα τα προϊόντα από το καρότσι και περίμενε να τα περάσει από το μηχάνημα η υπάλληλος. Αφού είπε το ποσό η υπάλληλος έδωσε τα χρήματα ενώ το παιδί περίμενε τα ρέστα και την ευχαρίστησε. Έπειτα έβαλε τα ψώνια μέσα στη σακούλα και την τοποθέτησε μέσα στο καρότσι. Τέλος, βγήκαμε από το σουπερ μάρκετ και αφήσαμε το καρότσι έξω μαζί με τα άλλα καρότσια.

Ο στόχος αυτής της διδασκαλίας ολοκληρώθηκε με επιτυχία καθώς το παιδί, αν και πρώτη φορά βρέθηκε σε ένα μεγάλο σουπερ μάρκετ, μπόρεσε να ανταπεξέλθει και σε πραγματικές συνθήκες. Ο Άγγελος κατάφερε να εκτελέσει με επιτυχία όλα τα βήματα, χωρίς να αντιμετωπίσει δυσκολίες και να χρειαστεί κάποια διόρθωση ή υπενθύμιση σχετικά με τα σωστή σειρά των βημάτων και τη διαδικασία αγοράς. Είναι ιδιαίτερα αξιοσημείωτο το γεγονός, πως μπόρεσε να αναγνωρίσει τα συγκεκριμένα προϊόντα που έπρεπε να αγοράσει και να μην αποπροσανατολιστεί από την ποικιλία και πληθώρα των προϊόντων. Ουσιαστικά η μόνη καθοδήγηση και βοήθεια δόθηκε στο τρόπο με τον οποίο θα πάρει και θα αφήσει το καρότσι καθώς έπρεπε πρώτα να τοποθετήσει ένα κέρμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΕΠΙΛΟΓΟΣ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός και έναυσμα για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν η εκπαίδευση ενήλικου ατόμου με νοητική υστέρηση και ο βαθμός ανταπόκρισης του στη διδασκαλία καινούριων δεξιοτήτων. Η στάση που επικρατεί γύρω από την εκπαίδευση και δυνατότητα εισαγωγής και εκμάθησης νέων δεξιοτήτων σε ενήλικες με ΝΥ είναι απαισιόδοξη και αρκετές φορές αποτρεπτική. Η συνειδητοποίηση του διευρυσμένου ρόλου και πλαισίου της ειδικής αγωγής και η ανάδειξη των αναγκών και δικαιωμάτων των ενήλικων ατόμων με ΝΥ καθιστούν επιτακτική την ανάγκη τους για εκπαίδευση.

Τα συμπεράσματα που εξάγονται από την έρευνα είναι αρκετά ενθαρρυντικά και μάλλον ξεπερνούν τις αρχικές εκτιμήσεις και προβλέψεις. Ο βασικός σκοπός της εργασίας αφορούσε την κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων (ημι)αυτόνομης διαβίωσης ιδρυματοποιημένου ενήλικου ατόμου με σύνδρομο Down και αποτελούσε μέρος ενός δοκιμαστικού προγράμματος του ιδρύματος «Άσπρες Πεταλούδες».

Ο καθορισμός των στόχων των διδασκαλιών αφορούσε την εκμάθηση και γενίκευση κοινωνικών δεξιοτήτων που περιέχουν και την αυτόνομη διαβίωση και συγκεκριμένα την αγορά προϊόντων από ένα σουπερ μάρκετ.

Όπως φαίνεται και από την καταγραφή και πορεία των διδασκαλιών, οι στόχοι της κάθε διδασκαλίας που αφορούσαν την εκμάθηση, κατάκτηση και γενίκευση των προαναφερθέντων δεξιοτήτων υλοποιήθηκαν με επιτυχία, ακολουθώντας το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος χωρίς ουσιαστικές παρεκκλίσεις. Μάλιστα, ως ευχάριστη έκπληξη θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η σύντομη χρονική διάρκεια και η ευχέρεια στην εκμάθηση και απόκτηση των νέων δεξιοτήτων από τον Άγγελο.

Όμως, μεγαλύτερης ερευνητικής και εκπαιδευτικής αξίας ήταν η ουσιαστική κατάκτηση και γενίκευση των δεξιοτήτων που διδάχτηκαν. Η ιδιαίτερη επισήμανση και αναφορά για ευχάριστη έκπληξη, σχετίζεται με τη γενίκευση και πρακτική εφαρμογή των δεξιοτήτων αυτών, σε ένα χώρο μη οικείο και άγνωστο προς αυτό και την δυνατότητα να αντιμετωπίσει τις νέες συνθήκες. Δεν πρέπει να αγνοηθεί ή να παραμεληθεί το γεγονός, ότι το συγκεκριμένο παιδί που συμμετείχε στην έρευνα ζει σε ίδρυμα με την όποια πολιτισμική και κοινωνική αποστέρηση συνεπάγεται αυτό,

χωρίς πολλά περιβαλλοντικά ερεθίσματα και δυνατότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ούτε καν μάθησης.

Είναι εξαιρετικά σημαντικό να αναφερθεί, έτσι ώστε να γίνει κατανοητός ο βαθμός δυσκολίας και επιτυχίας αυτού του εκπαιδευτικού εγχειρήματος, ότι ο Άγγελος δεν είχε καμία εξοικείωση με τις εισαγόμενες δεξιότητες, ούτε με το φυσικό χώρο της εφαρμογής τους. Ενώ ελάχιστη ήταν πλέον και η επαφή του με την εκπαιδευτική διαδικασία από τότε που είναι τρώφιμος στο ίδρυμα. Ωστόσο, κατέφερε να προσαρμοστεί γρήγορα στις νέες συνθήκες, διδακτικές και περιβαλλοντικές, και να εκπληρώσει τους στόχους των διδασκαλιών.

Πολλά είναι τα στοιχεία που θα μπορούσαν να παρέμβουν στη διδακτική διαδικασία και να παρεμποδίσουν την διεξαγωγή της, όπως ο φόβος της διατάραξης των καθημερινών του δυσκολιών, η αρνητική αρχική διάθεση στα νέα δεδομένα, η αντιμετώπιση ενός άγνωστου περιβάλλοντος και η απόσπαση της προσοχής από διάφορους διασπαστικούς παράγοντες. Σε αντίθεση, φάνηκε πως υπερτερεί η διάθεση για μάθηση, συμμετοχή και αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον. Αν και είναι γνωστή η αδυναμία της βραχύχρονης μνήμης στα άτομα με σύνδρομο Down, ο Άγγελος κατάφερε να ανακαλέσει από τη μνήμη του όλα τα βήματα και απέδειξε πως μπορεί να υιοθετήσει συμπεριφορές και να χρησιμοποιήσει σωστά και πετυχημένα τις νέες δεξιότητες. Έδειξε πως ήταν ικανός να φτάσει την ουσιαστική κατάκτηση των δεξιοτήτων, αφού ανταποκρίθηκε στις ανάγκες των πραγματικών καταστάσεων.

Στην πραγματοποίηση του σκοπού της εργασίας πρωταρχικό και καθαριστικό ρόλο είχε η επιλογή και εφαρμογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και εποπτικών μέσων που οδήγησαν σε ανάλογες διδακτικές διαπιστώσεις. Οι βασικές μέθοδοι που εφαρμόστηκαν ήταν οι η άμεση διδασκαλία σε συνάρτηση με το μοντέλο της ανάλυσης έργου. Συμπερασματικά λοιπόν οι δυο αυτές μέθοδοι απέδειξαν και έμπρακτα με την επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί και την ομαλή διεξαγωγή των διδασκαλιών, πως ενδείκνυνται και αρμόζουν στην κατάκτηση συμπεριφορών και δεξιοτήτων ατόμων με σύνδρομο Down.

Εκτός όμως από τις δυο αυτές μεθόδους χρησιμοποιήθηκαν διάφορες στρατηγικές και τεχνικές κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση όπως η μίμηση προτύπου, το παιχνίδι ρόλων και γενικότερα η παιγνιώδης μορφή που πήρε το μάθημα, που συνέβαλλαν σημαντικά στη μάθηση. Βέβαια άλλος ένας σημαντικός παράγοντας στην αποτελεσματική έκβαση των διδασκαλιών ήταν η χρήση πολλών και ποικίλων εποπτικών μέσων. Η εφαρμογή όλων των προαναφερθέντων μεθόδων

και τεχνικών συντέλεσαν στην θετική και παραγωγική εξέλιξη τη παρέμβασης, στην επίτευξη των στόχων και τη δημιουργία ευχάριστου κλίματος που προωθεί το ενδιαφέρον για μάθηση.

Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να σημειωθεί από παιδαγωγικής άποψης, πως επιβεβαιώθηκαν έμπρακτα και αναδείχθηκε η αξία και η αναγκαιότητα των διδακτικών αρχών της εποπτικότητας, της βιωματικότητας και της εγγύτητας στη ζωή πάνω στη διδακτική πράξη. Μέσω της εποπτικότητας της διδασκαλίας η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική και δημιουργική και τα αποτελέσματα της πιο σταθερά κάτι, που φάνηκε στη διδασκαλία για την εκμάθηση των δεξιοτήτων αγοράς προϊόντων και στην επαφή του με την πραγματικότητα. Η μάθηση διευκολύνεται με την εποπτική διδασκαλία και η επαφή των παιδιών με το αντικείμενο πρέπει να είναι άμεση, πολύπλευρη, να λαμβάνουν μέρος όλες αν είναι δυνατόν οι αισθήσεις, να γίνεται συγχρόνως χρήση του λόγου και να διαρκεί ορισμένο χρόνο. (Μπίρτσας, 1990).

Με τη βιωματική μάθηση το άτομο καλείται να ζήσει, να κατανοήσει και να αισθανθεί τον εξωτερικό κόσμο και τις σχέσεις που τον διέπουν. Με το βίωμα υποδηλώνεται η ταύτιση του παιδιού με το αντικείμενο της μάθησης. Η πρακτική εφαρμογή των εννοιών στην καθημερινή ζωή είναι ένας από τους αποτελεσματικότερους τρόπους, για γίνει η μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και ευχάριστη δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά, να εφαρμόσουν στην πράξη ότι διδάχθηκαν. Η βιωματική μάθηση δίνει κίνητρα στα παιδιά, κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους και συμβάλει στην ενεργητική μάθηση και εμπέδωση των δεξιοτήτων. Αυτό το γεγονός, έγινε εμφανές με την απόδοση και ανταπόκριση του παιδιού στη διδασκαλία που έγινε σε εξωτερικό περιβάλλον και σε πραγματικές συνθήκες έξω από το χώρο του ιδρύματος.

Η ειδική αγωγή σήμερα προσπαθεί να δημιουργήσει μια σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και των διάφορων δομών όπου παρέχεται και της καθημερινής ζωής. Μπορεί βέβαια στη περίπτωση του Άγγελου να μην υπήρχε πρότερη επαφή ή εξοικείωση με το διδακτικό αντικείμενο, ωστόσο αυτός ήταν ο σκοπός της εργασίας και κατεύθυνση του πιλοτικού προγράμματος, να γίνει μια προσπάθεια κοινωνικοποίησης του ιδρυματικού ατόμου με το να έρθει σε επαφή με την καθημερινή ζωή και πραγματικότητα έξω από το ίδρυμα.

Γίνεται αντιληπτό πως προϋπόθεση για πετυχημένη διδασκαλία είναι όχι η αποκλειστική και μεμονωμένη εφαρμογή ενός διδακτικού μοντέλου, αλλά η σύνθεση διάφορων μοντέλων και η υιοθέτηση διδακτικών αρχών σύμφωνα με τις

ανάγκες, δυνατότητες και τα μαθησιακά χαρακτηριστικά του ατόμου. Ο κατάλληλος συνδυασμός των παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικών με τις ανάλογες τροποποιήσεις, όταν κρίνεται αναγκαίο, μπορεί να επιφέρει μακροχρόνια κατάκτηση δεξιοτήτων και όσο το δυνατόν μεγαλύτερη διάρκεια της μάθησης .

Με την ευκαιρία, είναι απαραίτητο να θιγεί και το ζήτημα της εκπαίδευσης των ατόμων, που βρίσκονται σε ίδρυμα, που συχνά έχουν ξεπεράσει την παιδική ηλικία. Είναι ευνόητο ότι ο σκοπός της εκπαίδευσης αυτών των ατόμων, δεν αφορά ακαδημαϊκές δεξιότητες αλλά την κοινωνική ένταξη των ατόμων, την αναβάθμιση της ποιότητας της ζωής τους με την απόκτηση δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και αυτόνομης διαβίωσης. Όμως, αξίζει να σημειωθεί πως ελάχιστες υποδομές και πρόνοια υπάρχει για αυτόν τον τομέα. Αντίστοιχα, ελάχιστη είναι και η βιβλιογραφία γύρω από την εκπαίδευση ενήλικων ατόμων, ειδικά σε κοινωνικές δεξιότητες και ανεξάρτητη διαβίωση.

Η βελτίωση της ποιότητας της ζωής των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι αυτοσκοπός της ειδικής αγωγής και δεν μπορεί να αποτελεί εξαίρεση για κανέναν. Δεν μπορεί να παραμελούνται άτομα, που δεν είχαν τη δυνατότητα για εκπαίδευση εξαιτίας διάφορων παραγόντων και να τους στερείται το δικαίωμα για μάθηση και μια καλύτερη ζωή, έστω και αν έχουν περάσει το ηλικιακό όριο του μαθητή.

Σχετικά με το θέμα αυτής της εργασίας, έχουν γίνει στο παρελθόν ορισμένες, αλλά λιγοστές σε σχέση με την αναγκαιότητα, έρευνες πάνω στην αυτόνομη διαβίωση και την κοινωνική ένταξη ατόμων με νοητική υστέρηση, με θετικά αποτελέσματα. Σε μια έρευνα (Roger N. Nooe) γίνεται αναφορά στις ανεπαρκείς υπηρεσίες για τα άτομα με ΝΥ, ενώ σημειώνεται πως δεν υπάρχει κανένα ενδιαφέρον και από την κοινωνική πρόνοια για τα σχετικά θέματα.

Περιγράφεται η δημιουργία ενός προγράμματος, όπου μια ομάδα ατόμων με νοητική υστέρηση έζησε σε σπίτι μέσα στην κοινότητα και αυτό το σχέδιο προτείνεται ως εναλλακτική πρόταση στην ιδρυματοποίηση. Αυτά τα προγράμματα αναγνωρίζονται και τυγχάνουν ευρείας αποδοχής σήμερα. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έδινε τη δυνατότητα στα άτομα με ΝΥ να μένουν μέσα στην κοινότητα και να λειτουργούν όσο πιο ανεξάρτητα γίνεται, σε συνθήκες καθημερινής ζωής. Τα άτομα με ΝΥ εξοικειώθηκαν με τη λειτουργία ενός σπιτιού, κατάφεραν να κυκλοφορούν ανεξάρτητα, να πηγαίνουν αυτόνομα σε ποικίλα καταστήματα και τελικά απέκτησαν οικειότητα και με την υπόλοιπη κοινότητα.

Το κάθε άτομο είχε το δικό του εξατομικευμένο πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του και σύμφωνα με το προσωπικό ρυθμό μάθησης, καθώς υπήρχαν ελλείψεις στις βασικές δεξιότητες κυρίως λόγω της μακροχρόνιας ιδρυματοποίησης και της έλλειψης εκπαίδευσης. Μερικά άτομα δε, κατάφεραν να εργαστούν μέσα σε μερικούς μήνες ενώ κάποιοι επέτυχαν να ζήσουν αυτόνομα ανά δυο ή μέσα σε οικογένειες.

Μια άλλη έρευνα (Contardi, A., 1998) κάνει αναφορά στο πρώτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την απόκτηση αυτονομίας στα άτομα με σύνδρομο Down στην Ιταλία και το οποίο υιοθετήθηκε από πολλές πόλεις. (Ρώμη, 1989). Το πρόγραμμα αφορούσε άτομα ηλικίας 15-20 ετών και οι εκπαιδευτικοί τομείς που περιελάμβανε ήταν: επικοινωνία, προσανατολισμός, κυκλοφοριακή αγωγή, χρήση χρημάτων, αγορά και γενικότερα χρήση υπηρεσιών. Όλα τα άτομα που συμμετείχαν παρουσίασαν σημαντικές αλλαγές και κατέστησαν ικανά να διασχίζουν δρόμους μόνα τους, να χρησιμοποιούν ένα δημόσιο τηλέφωνο, να ζητάνε πληροφορίες ή βοήθεια και να γνωρίζουν πώς να κάνουν ψώνια. Αξίζει να σημειωθεί πως υπήρξε αλλαγή και στην προσωπικότητα τους, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους, βελτίωση της ικανότητας δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων και αλληλεπίδρασης.

Επίσης, και σε αυτό το πρόγραμμα είχε σχεδιαστεί εξατομικευμένο πρόγραμμα για κάθε συμμετέχοντα, καθώς στην αρχή διέφερε το επίπεδο αυτονομίας του κάθε ατόμου. Υποστηρίζεται και σε αυτό το άρθρο, πως η απουσία αυτονομίας σχετιζόταν με την έλλειψη ευκαιριών στο παρελθόν, ενώ η δυνατότητα αυτονομίας κάποιων ατόμων οφειλόταν μάλλον σε τυχαίες καθημερινές εμπειρίες παρά ήταν απόρροια εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Ένα ακόμη ενδιαφέρον στοιχείο είναι, πως δεν υπήρχε αλλαγή μόνο στα άτομα με σύνδρομο Down που συμμετείχαν στην έρευνα, αλλά και στους καταστηματαρχές της περιοχής όπου επιχειρήθηκε το πρόγραμμα. Με την πάροδο του χρόνου και τη συχνή αλληλεπίδραση και επαφή άλλαξε η συμπεριφορά τους απέναντι στα άτομα με σύνδρομο Down. Είχαν πλέον εξοικειωθεί με τις ιδιαιτερότητες τους, έμαθαν να τους κατανοούν και να κάνουν υπομονή ώστε να καταλάβουν τις επιθυμίες τους.

Το τελευταίο αυτό στοιχείο είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς αποδεικνύει πως μέσω της προσπάθειας κοινωνικής ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες και τη συχνή αλληλεπίδραση, επικοινωνία και δημιουργία σχέσεων επιτυγχάνονται αλλαγές σε όλα τα άτομα. Αφενός βελτιώνονται οι συνθήκες ζωής και η αυτοπεποίθηση του

ατόμου με ειδικές ανάγκες, αφετέρου επέρχονται αλλαγές στην κοινωνία, στη νοοτροπία, στις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά απέναντι στο «διαφορετικό». Η κοινωνικοποίηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη ομαλότερων και αρμονικότερων σχέσεων με το υπόλοιπο κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και στην μείωση των διακρίσεων και τη αποτίναξη του στίγματος του αναπήρου.

Όπως γίνεται εμφανές από τα αποτελέσματα αυτής της εργασίας αλλά και τα ενδεικτικά στοιχεία που παρατέθηκαν από σχετικές έρευνες, τα δεδομένα υποδεικνύουν πως είναι εφικτή η εκπαιδευτική παρέμβαση σε ενήλικα άτομα και με θετικά μάλιστα αποτελέσματα. Άλλωστε μέσα από όλα τα παραπάνω στοιχεία αναδύεται η αναγκαιότητα εκπαίδευσης αυτών των ατόμων και η υποχρέωση μας να τους παρέχουμε μια αξιοπρεπή ζωή.

Η αυτονομία δεν είναι ζήτημα να μπορεί κάποιος να κάνει τα πάντα μόνος του, αλλά να γνωρίζει πως να συνεργάζεται, να αναζητά και να συγκεντρώνει πληροφορίες. Η έλλειψη ερεθισμάτων και ευκαιριών για μάθηση οφείλεται σε αδυναμία ή ανικανότητα των περισσότερων ατόμων με ειδικές ανάγκες να προσαρμοστούν με το κοινωνικό περιβάλλον και να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του. Είναι φανερό και από την εκπαιδευτική παρέμβαση που έγινε στον Άγγελο, πως με την κατάλληλη προσπάθεια και το σχεδιασμό εξατομικευμένου προγράμματος ακόμη και ένα ιδρυματοποιημένο άτομο μπορεί να ανταποκριθεί στη διδασκαλία, να προχωρήσει στην κατάκτηση δεξιοτήτων και να οδηγηθεί έστω σε μερική αυτονομία.

Ωστόσο, είναι εξαιρετικά σημαντικό πως ο Άγγελος δεν έκανε μόνο ένα βήμα προς την αυτονομία αλλά κέρδισε και πολλά στο συναισθηματικό και ψυχολογικό τομέα. Ήταν κοινή διαπίστωση μετά το τέλος των διδασκαλιών η μεγάλη συναισθηματική ικανοποίηση και η βελτίωση της αυτοεικόνας του πράγμα που τον βοήθησε να είναι πιο συμμετοχικός και ενεργητικός και σε άλλες δραστηριότητες. Ενώ, τα θετικά αποτελέσματα που παρατηρήθηκαν στον Άγγελο, έδωσαν ώθηση να ακολουθήσουν και άλλες επισκέψεις σε σούπερ μάρκετ και με άλλα παιδιά του ιδρύματος. Αυτή η προσπάθεια κατέχει σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση και βελτίωση των συμπεριφορών των τροφίμων που ξεφεύγουν από τα ιδρυματοποιημένο περιβάλλον.

Τα προσωπικά οφέλη που αποκόμισα από την πραγμάτωση αυτής της πτυχιικής εργασίας ήταν ποικίλα. Πρώτον, ασχολήθηκα με ένα θέμα με το οποίο δεν ήμουν ιδιαίτερα εξοικειωμένη, όπως η εκπαίδευση ατόμων με σύνδρομο Down και η

διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης. Επιπλέον, το πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το μαθησιακό προφίλ του διδασκόμενου δεν ήταν συνηθισμένο και αναμενόμενο, αλλά περιείχε ιδιαιτερότητες.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση σε ένα ενήλικο άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μέσα στο πλαίσιο μιας ιδρυματικής κατάστασης αποτελούσε από μόνη της μια πρόκληση. Επιπλέον, η ίδια η ηλικία του Άγγελου ήταν από μόνη της ένα μεγάλο ζήτημα και ερωτηματικό όσον αφορά το δυνατότητα απόκτησης νέων συμπεριφορών και δεξιοτήτων από ένα ενήλικο άτομο, ενώ και η ιδρυματοποίηση του αποτελούσε ανασταλτικό παράγοντα.

Ωστόσο, η δεδομένη κατάσταση με έφερε αντιμέτωπη όχι μόνο με τη διαδικασία της διδασκαλίας σε ένα ενήλικο άτομο με σύνδρομο Down αλλά και με τις διαφορετικές δομές μέσα στις οποίες μπορεί να παρέχει κάποιος εκπαίδευση. Αυτό το γεγονός με έκανε να συνειδητοποιήσω τα διάφορα ενταξιακά περιβάλλοντα και τις μορφές που μπορεί να έχουν, ενώ είχα τη δυνατότητα να αντιμετωπίσω το ζήτημα της εκπαίδευσης ενός ενήλικου ιδρυματοποιημένου ατόμου.

Μέσω της ενασχόλησης με το συγκεκριμένο θέμα απέκτησα μια πιο διευρυμένη και κριτική άποψη γύρω από το σκοπό και το πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής. Συνάμα, θεωρώ πως είχα την ευκαιρία να μελετήσω τη βιβλιογραφία γύρω από το σύνδρομο Down και τη σχετική διδακτική μεθοδολογία. Η συναναστροφή και η αλληλεπίδραση με τον Άγγελο ήταν μια πολύτιμη εμπειρία, στα πλαίσια της προετοιμασίας μου για τη σταδιοδρομία του Ειδικού Παιδαγωγού και τον ευχαριστώ για τη συνεργασία του.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βασιλείου Γ.Ε (1998). *Τα εκπαιδεύσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά έφηβοι*. Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα, Αθήνα

Δαραής Κ.Α. (2002). *Ανάγνωση, γραφή και άτομα με σύνδρομο Down*. University Studio Press, Θεσσαλονίκη

Δελλασούδας Λ. (2005). *Διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.

Ζώνιου-Σιδέρη Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Ζώνιου-Σιδέρη Α. (2004). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Καραπέτσας Α.(1988). *Νευροψυχολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου*. Εκδόσεις Σμυρنيωτάκη, Αθήνα.

Κάτριου Δ., Κρεμανόπουλος Γ., Παντελιάδης Χ. (2000). *Παιδιατρική*. Εκδόσεις Γιαχούδη, Θεσσαλονίκη

Κρουσταλάκης Γ. (2000). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα.

Κυπριωτάκης Α. (2000). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα

Μπίρτσα Χ. (1990). *Διδακτικά προγράμματα. Για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα

Νησιώτου Ι.(2005). Πακέτο σημειώσεων για το μάθημα «*Κινητικά προβλήματα-Πολλαπλές αναπηρίες*». Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος 2005.

Παρακευόπουλος Ι (1980) *Νοητική καθυστέρηση*. Έκδοση από Ο.Ε.Δ.Β, Αθήνα.

Πολυχρονοπούλου Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονης τάσεις και εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.

Πολυχρονοπούλου Σ. (2004). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Νοητική υστέρηση, ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*. Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα

Σούλης Σ.(2000). *Μαθαίνοντας βήμα-βήμα στο σχολείο και στο σπίτι*. Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα

Τζόνσον Β., Βέρνερ Ρ. (1983). *Οδηγός ανάπτυξης για προβληματικά παιδιά*. Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.

Τριάρχου Λ. (2006). *Αναπτυξιακά σύνδρομα στην Ειδική Αγωγή. Η μοριακή και κυτταρική βάση των φαινοτύπων*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Χρηστάκης Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στη Ειδική Αγωγή*. Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.

Burns Y., Gunn P., (1997). *Εκπαίδευση ατόμων με σύνδρομο Ντάουν*. Εκδόσεις Έλλην.

Contardi A. (1998). *The educational course in the acquisition of the autonomy of Associazione Italiana Persone Down*. Down Syndrome Research and Practise, Vol. 5, No. 2, pp 93-98, Great Britain

Cook R., Klein D., Tessier A., Daley S. (2004). *Adapting Early Childhood Curricula for Children in Inclusive Settings*. Εκδόσεις Pearson Merrill Prentice Hall.

Johnson N., Attermieier S., Hacker B (1990). *The Carolina Curriculum for Preschoolers with Special Needs*. Εκδόσεις Paulh Brooks Publishing, Baltimore

Kolstoe O. (1970). *Teaching educable mentally retarded children*. Εκδόσεις Holt, Rinehart and Winston.

Nooe R.(1975). *Toward independent living for the mentally retarded*. Social work/July 1975, pp.286-290.

Ηλεκτρονικές διευθύνσεις:

www.downsed.org

www.nads.org

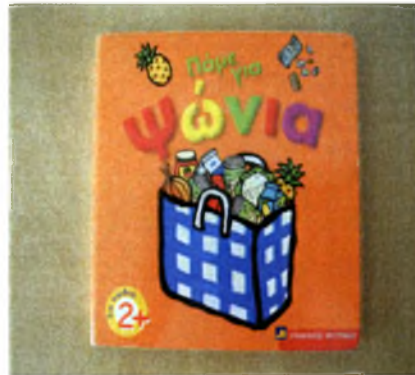
www.noesi.gr

www.specialeducation.gr

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ











ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000085555